

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá/SDC/UFF

R454 Revista Aleph / Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. - Ano 1, n. 1 (jun. 2004). - Niterói: ESE/UFF, 2004- .

Dois números por ano (jul., dez.): ano 5, n. 16, dez. 2011- .

Irregular: ano 1, n. 1, jun. 2004-ano 5, n. 15, ago. 2011.

Modo de acesso: World Wide Web.

Disponível em: <http://revistaleph.uff.br>

ISSN: 1807-6211

1. Educação. 2. Ensino. I. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação.

CDD 370

Conselho Científico

Adriana Püiggrós – Universidad de Buenos Aires, Argentina
Carmen L. G. Mattos – UERJ
Célia Linhares – UFF
Cecília Coimbra – UFF
Eliana Yunes – PUC-Rio
Elizabeth Barros – UFES
Léa da Cruz – UFF
Ludmila Thomé de Andrade – UFRJ
Maria Nazaret Trindade – Universidade de Évora, Portugal
Maria do Céu Roldão – Universidade do Minho, Portugal
Mônica Pereira dos Santos – UFRJ
Sílvio D. Gallo – Unicamp
Solange Jobim – PUC-Rio
Thamy Ayouch – Université Lille III, Paris VII, França

Editores Associados

Allan Rocha Damasceno – UFRRJ
Andréa Thees – UniRio
Bruna Molisani Ferreira Alves – UERJ
Carmen Lúcia G. Mattos - UERJ
Cássia Maria B. de Oliveira – UFRRJ
Estela Scheinvar – UERJ
Eugênia da Luz Silva Foster – UNIFAP
Jane do Carmo Machado – UCP
Mairce da Silva Araújo – UERJ
Márcia Denise Pletsch – UFRRJ
Maria Tereza Goudart Tavares – UERJ
Mônica Pereira dos Santos – UFRJ
Paula Almeida de Castro – UEPB
Rosângela Branca do Carmo – UFSJ

Colaboradores UFF

Carmen Lucia Vidal Perez – UFF
Lisete Jaehn – UFF
Rosane Barbosa Marendino – UFF

Conselho Editorial

Bruna M. F. Alves (FFP – UERJ)
Dagmar de M. Silva (UFF)
Érika Souza Leme (UFF)
Mônica Vasconcellos de O. Farias (UFF)
Nazareth Salutto (UFF)
Rejany dos S. Dominick (UFF)
Sandra Maciel de Almeida (UFF)
Walcéa Barreto Alves (UFF)

Comissão Executiva do nº Especial 2019

Docentes UFF

Dagmar de M. Silva (UFF)
Érika Souza Leme (UFF)
Nazareth Salutto (UFF)
Rejany dos S. Dominick (UFF)
Sandra Maciel de Almeida (UFF)
Walcéa Barreto Alves (UFF)

Docentes FME Niterói

Flávia Monteiro de Barros Araújo
Patrícia Gomes Pereira Moreira
Cristiane Gonçalves de Souza
Andréia Melo Rangel
Sandra Cristina Ferreira de Souza P. de Almeida
Marcia Ely Bazhuni Pombo Lemos
Fernanda Macieira Bortone
Maria Inez Bernardes do Amaral
Cíntia da Luz Rodrigues
Elana Cristiana dos Santos Costa
Aline Javarini
Maria Cristina Rezende de Campos
Liliane Balonecker Daluz
Marcia Luzia Correia de Abreu
Andrea Pierre dos Reis
Lucienne de Oliveira Jesus Souza
Karyne Alves dos Santos
Marcia Nico Evangelista
Cristina Ferreira Gonçalves Padilha

Bolsistas

Lucas de O. Pereira das Virgens –
Pedagogia – Extensão
Nathalia D. dos Santos Barros –
Pedagogia – Extensão
Gabriela N. Santos Silva – Pedagogia –
Extensão
Viviane Petrucio Fonseca – Pedagogia –
Licenciatura

Capa

Idealização – Superintendência de
Desenvolvimento de Ensino

Produção Gráfica – Eires Melo Silveira,
Cristiane Menezes Ferreira e Luciana da
Costa Félix

Fonte da imagem – Márcia Hippert de
Cerqueira Leite (professora), com imagens
de trabalhos de alunos da E. M. Professor
Marcos Waldemar

Diagramação deste volume

Equipe Revista Aleph
Equipe FME

Contribuíram para a construção do texto editorial

Flávia Monteiro de Barros Araujo
Cristiane Gonçalves de Souza

Avaliadores

Aline Javarini
Andrea Pierre dos Reis
Andréia Mello Rangel Cíntia da Luz
Rodrigues
Cristiane Gonçalves de Souza
Cristina Ferreira Gonçalves Padilha
Elana Cristiana dos Santos Costa
Flávia Monteiro de Barros Araújo
Karyne Alves dos Santos
Liliane Balonecker Daluz
Lucienne de Oliveira Jesus Souza
Marcia Ely Bazhuni Pombo Lemos
Marcia Luzia Correia de Abreu
Marcia Nico Evangelista
Maria Cristina Rezende de Campos
Maria Inez Bernardes do Amaral
Patrícia Gomes Pereira Moreira
Sandra Cristina Ferreira de Sousa P. de
Almeida

ORIENTAÇÕES PARA O ENVIO DE ARTIGO PARA A REVISTALEPH

... É preciso investir, entre outras frentes de construção social e educativa, nos movimentos de autonomia e teorização dos professores, na busca de práticas criadoras que busquem contribuir para a melhoria da escola pública, socializando os processos de encaminhamentos com que as escolas vão afirmando a possibilidade e a existência (infelizmente, às vezes de forma fugaz) de outras escolas e sistemas escolares.

Célia Linhares

Os artigos devem ser encaminhados por meio do OJS, acessando a página . Os autores devem procurar, na coluna ao lado esquerdo o item INFORMAÇÃO PARA AUTORES e seguir os passos para envio.

Regras gerais:

Os autores são responsáveis pela observação e cumprimentos das normas culta da Língua Portuguesa no texto e da língua estrangeira na qual elabora o resumo.

Os autores devem indicar, em nota de rodapé junto ao título, se o texto foi apresentado em Evento Acadêmico e/ou se resulta de dissertação de mestrado, tese de doutorado ou de projeto de pesquisa financiado por órgão público ou privado.

Filiação temática ou pertinência:

A RevistAleph privilegia a socialização de artigos que tratem dos movimentos de criação de uma outra escola, de um outro ensino e de uma outra educação que se articulem a dimensões éticas, estéticas, democraticamente includentes, nos diferentes tempos/espacos, a que vimos chamando de Experiências Instituinte.

Qualidade das teorizações:

Os argumentos deverão ser desenvolvidos com originalidade e respaldarem-se no diálogo com pensadores que estabeleçam interlocuções com a área de Educação ou de Ensino da CAPES.

Direitos e deveres do autor:

– É dever do autor informar em nota de rodapé se o texto ou parte do texto já foi publicado em anais de encontros científicos ou em espaços não acadêmicos da web.

- Pode indicar (como sugestão) em qual sessão da revista gostaria de ver seu artigo publicado.

– É preciso atentar para as condições legais e éticas da utilização de imagens, de citação de nomes e da veracidade dos fatos informados.

– Quando da utilização de imagens que não sejam de sua autoria, é importante que cite a fonte e verifique se as mesmas têm reserva de publicação, visto que é de sua responsabilidade todo o conteúdo de seu artigo.

– Compreendemos que ao encaminhar o artigo para publicação o autor está concordando em compartilhar sua produção pela internet sem receber qualquer valor pecuniário, respeitando-se os direitos autorais.

– É importante que o projeto que dá origem ao artigo esteja registrado no Comitê de Ética de sua instituição de origem, especialmente aqueles que trabalham com informações sobre humanos.

NORMAS DE FORMATAÇÃO PARA ENVIO DE ARTIGOS

Papel: formato A4

Margens: Todas as margens 03 cm.

Título: Centralizado, espaço simples, negrito, Calibri 14, em caixa alta. Espaço entre o título e os autores 1,5, tamanho 12.

Subtítulos (o que inicia as partes do texto): em negrito, calibri 12, dois espaços após o item anterior e um espaço antes do parágrafo seguinte. Norma culta da Língua. Usar controle de linhas órfãs e manter com o próximo.

Autor(es): (não esqueça de suprir o nome dos autores em “manuscrito” – arquivo que será enviado para avaliação cega): Parágrafo simples: alinhamento à direita. Sem espaço entre dois ou mais autores. Fonte: Calibri 12. Incluir nota biográfica de rodapé com a formação do autor, área de pesquisa; instituição de origem e e-mail (Calibri 10 – justificado).

Resumos (obrigatórios no “manuscrito” – arquivo submetido para avaliação): em Português e em outra língua opcional (Inglês, Espanhol, Francês, Italiano, etc.), com até 800 caracteres (com espaço), em espaço simples, sem citações e parágrafo único. Colocar um espaço simples entre autor e resumo. Fonte: Calibri 12.

Palavras-chave: 3 a 5, em português e outra língua. Parágrafo: espaço simples. Fonte: Calibri 12. Seguida do resumo, com espaço.

Corpo do texto: Parágrafo Justificado; Recuo da primeira linha do parágrafo: 1,5; Fonte: Calibri/ tamanho 12; Espaçamento: 1,5, sem espaço antes ou depois;

Citações: Até 3 linhas, no corpo do texto com aspas. Mais de três linhas: em parágrafo recuado, à direita, em 4 cm da margem esquerda, espaço simples. Incluir um espaço simples antes e depois, sem aspas. Fonte: Calibri /tamanho 11. Seguir Norma ABNT 10520, disponível em <http://www.trabalhosabnt.com/regras-normas-da-abnt-formatacao/nbr-10520>

Notas no rodapé. Tamanho 10, justificadas.

Referências: apenas para autores citados e segundo normas da ABNT, Calibri, tamanho 11, espaço simples, com espaço de uma linha antes de cada obra citada. Justificado.

DICA

acesse <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/about/submissions#authorGuidelines>

acesse

<https://docs.google.com/document/d/19fvyB6mQUbVGrXEvmBNYDaWyoFXVAfHVCmr4asyqITQ/e/dit?usp=sharing> para obter modelo de formatação.

POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros

SUMÁRIO

PROJETO SAGRADA NATUREZA: CURRÍCULO EM AÇÃO - UMA EXPERIÊNCIA MULTICULTURAL NA APLICAÇÃO DA LEI 11.645/2008 Cristiane Gonçalves de Souza	11
A ESCUTA E O DIÁLOGO PARA O EMPODERAMENTO DA CRIANÇA E DO EDUCADOR: BREVE RELATO DO PROJETO LUZ, CÂMERA, PEQUENOS INVENTORES EM AÇÃO Penha Mabel Farias do Nascimento	41
ENSAIO SOBRE UMA PRÁTICA EDUCATIVA INSTITUINTE: A ESCOLA COMO LUGAR DE PRODUÇÃO CULTURAL Ana Paula Mello Sérgio Silva	56
EM BUSCA DA RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI Jessica Fernandes Natarelli da Cruz	76
ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA NO SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIA DE TRABALHO Lays Fernandes dos Santos	99
GESTÃO DEMOCRÁTICA E AVALIAÇÃO EM UMA ESCOLA DE NITERÓI, RJ: REFLETINDO SOBRE UM ESPAÇO DE POSSIBILIDADES Gloria Maria Anselmo de Souza Waldeck Carneiro Helena Amaral da Fontoura	117

Editorial

Os Projetos Educacionais Instituintes encontram-se em sua sexta edição. Sobre os mesmos nos remetemos à professora Célia Linhares que diz: “do nosso ponto de vista as experiências instituintes são ações políticas, produzidas historicamente, que se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente de um respeito à vida e uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade ética, numa afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais” – Revista Aleph – 2009.

As práticas pedagógicas vivenciadas a partir dos projetos educacionais instituintes nascem no cerne da sala de aula tendo alunos e professores como protagonistas. Práticas que entrelaçam conhecimentos e expõem o trabalho escolar realizado no “chão da escola”, favorecendo a articulação dos saberes e motivando o aprendizado.

Questionamos os currículos que se desenvolvem com o pressuposto de afirmar verdades inquestionáveis, pois partem do princípio de que o ato de ensinar é um ato que ensina a conquista de certezas, com afirmações absolutas e universais. Não negamos, de forma alguma, o rigor didático e metodológico, mas informamos, em nossas práticas e reflexões, o reconhecimento de que os conhecimentos e sua produção são históricas e, portanto, intimamente relacionados com os contextos sociais em que são produzidos. Nossas atividades afirmam um olhar sobre a escola que insiste em dinamizar este espaço que reconhecemos em constante transformação e reinvenção. Acreditamos na atuação de docentes que transgridam a ordem de um conhecimento que se pretende universal.

Outro aspecto de extrema importância é a propagação social dessas experiências pedagógicas. O diálogo mais que necessário proporcionado nas experiências instituintes com outros atores sociais, para além da comunidade escolar, é uma das ações que colaboram significativamente para a valorização da escola pública.

Defendemos, ainda, que potencializar o sentido de criatividade e relação com a produção de conhecimento e os diversos saberes que circulam no meio acadêmico, nas escolas e no mundo, pode ser um caminho para o surgimento de outras possibilidades para professores e alunos vivenciarem no “chão da escola”.

Nesse caminho há, ainda, a valorização docente, pois tais experiências potencializam a atuação do professor gerando mais estudo, metodologias distintas e, assim, levando ao aprendizado a partir de encontros diversificados com o objeto do conhecimento.

Nas mostras dos projetos educacionais instituintes, que ocorreram nas escolas e na Fundação Municipal de Educação de Niterói, pudemos constatar que nosso município apresentou algumas práticas pedagógicas diferenciadas e que se tornaram possíveis a partir do exercício dialógico entre a política pública e a efetiva ação escolar. Esse exercício representa, de fato, a proposta dos projetos educacionais instituintes em si, que em nosso município ocorre anualmente.

Comissão Editorial

PARCERIA



APOIOS



EXPERIÈNCIES INSTITUÏTES AS



**PROJETO SAGRADA NATUREZA: CURRÍCULO EM AÇÃO - UMA
EXPERIÊNCIA MULTICULTURAL NA APLICAÇÃO DA LEI 11.645/2008¹**
**SACRED NATURE PROJECT: CURRICULUM IN ACTION - A MULTICULTURAL
EXPERIENCE IN THE APPLICATION OF THE LAW 11.645 / 2008**

Cristiane Gonçalves de Souza²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar, como pesquisa qualitativa, uma experiência de currículo em ação desenvolvida em cinco escolas da rede municipal de educação de Niterói. Esta experiência se deu a partir do Projeto Sagrada Natureza que, através das oficinas “No Xingu, Oxóssi reina!”, propõe ilustrar uma alternativa de aplicação da lei 11.645/2008, como um tópico da educação ambiental em uma perspectiva multicultural. A partir das análises identifica-se que a implementação da lei 11.645/2008 pode ser potencialmente ampliada em propostas curriculares que avançam da perspectiva multicultural folclórica para abordagens multiculturais críticas e pós-coloniais.

Palavras-chave: Currículo multicultural. Povos indígenas. Mitologia dos orixás.

Abstract

The present article aims to analyze, as a qualitative research, an experience of curriculum in action developed in five schools of the municipal education network in Niterói. This experience came from the project “Sacred Nature” which, through the workshops “In Xingu, Oxóssi reigns” proposes to illustrate an alternative application of law 11,645/2008, as a topic of environmental education in a multicultural perspective. From the analyzes, it is identified that the implementation of law 11.645 / 2008 can potentially be expanded in curricular proposals that advance from the multicultural perspective of folklore to critical and postcolonial multicultural approaches.

Keywords: Multicultural curriculum. Indian people. Mythology of the Orixás.

¹ Este artigo é um desdobramento da minha dissertação de mestrado, defendida em março de 2012 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob orientação da Profª Drª Ana Canen. Este tema já foi objeto de apresentações em Congressos e Simpósios e publicado em coletânea de artigos, organizado por Armando C. Arosa e Claudia de Oliveira Fernandes – Educação em Niterói: Política e Produção de Conhecimento, CNPq e Ed Intertexto, 2018.

² Doutoranda em Educação (PROPED/UERJ). Coordenadora da Assessoria de Articulação Pedagógica da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Endereço: Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói, Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia: Rua Visconde de Uruguai, 414, Centro, 24030075 - Niterói, RJ – Brasil. Tel: (21) 2719-6743. E-mail: profacristianegonçalves@gmail.com.

Introdução

A escola, cumprindo sua responsabilidade de formar cidadãos e cidadãs, deve promover práticas pedagógicas que enriqueçam, no cotidiano escolar, a vivência da diversidade, promovendo o diálogo entre as diferenças, a fim de evitar a proliferação de atitudes de preconceito e violência, explícita ou não, reforçando, assim, práticas excludentes.

Portanto, nós, educadores, devemos repensar nosso diálogo com o saber que legitimamos diante de nossos alunos, e repensar o próprio diálogo entre nós e eles. Nos dias atuais, a escola se defronta com os desafios propostos pela violência, pela evasão escolar, pela falta de entusiasmo dos professores, pelo descrédito que muitos discursos apontam diante do magistério e sua competência pedagógica. Estamos diante de uma escola tensionada por estes conflitos que se desdobram em soluções que vão desde os índices de aprovação referendados pelas avaliações institucionais até o inchaço de projetos “culturais”, que objetivam promover uma escola mais prazerosa e elevar a autoestima dos alunos. As perguntas que devemos fazer a nós mesmos, diante de nossa prática pedagógica são: qual é o papel da escola diante do conhecimento? Quais são os saberes e valores que elencamos quando elegemos determinado conteúdo curricular? É possível pensar a escola como espaço de afirmação de uma sociedade democrática e igualitária, como um espaço em que todos tenham direito e legitimidade em expressar sua identidade?

Este artigo pretende contribuir com o diálogo sempre salutar que se impõe ao campo teórico e prático da educação, quando reconhecemos que o saber é sempre provisório, e que cabe à escola promover o exercício da confrontação dos saberes de forma crítica e emancipatória, contribuindo, desta forma, para o reconhecimento de que o saber científico não é neutro, e que o sujeito do conhecimento é um sujeito histórico, inserido em um processo histórico, social e político, e que exerce forte influência sobre sua prática e seu pensamento, implicando, portanto, seu posicionamento no mundo.

O sentido da vida para os indivíduos, hoje, é constituído de múltiplas referências. Na vida cotidiana acentua-se, para todos, a consciência de múltiplos pertencimentos (de gênero, de religião, de etnia, etc.), tributário dos avanços tecnológicos e pela divulgação dos meios de comunicação e informação. Com a globalização, cresce a visibilidade das diferenças e acentua-se a consciência da diversidade cultural.

No contexto da aprovação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008³, as culturas africana, afrobrasileira e indígenas tornaram-se obrigatórias nos currículos escolares, promovendo, desta forma, um diálogo que rompe com a linha de ensino fundamentada em apenas uma civilização. No entanto, percebe-se que a tradução da lei, efetivamente em conteúdo curricular, ainda é frágil. Os saberes indígenas e a religiosidade afrobrasileira são alguns dos pontos mais nevrálgicos quando se aborda a cultura desses povos. Diante disto, coloca-se a questão: quais os limites que desafiam a inclusão destas temáticas no currículo escolar? Ou seja, qual é o posicionamento que os professores estão dispostos a manifestar diante da diversidade de habilidades, desejos, valores e saberes presentes no mundo? Estariam os profissionais da educação dispostos a confrontar sua cultura com outras formas de saber, produzidos em outra lógica cultural?

Multiculturalismo e currículo: a construção do diálogo

O multiculturalismo nasce com a proposta e o compromisso de tornar visíveis as identidades silenciadas e ocultas. Na segunda metade do século XX, ampliam-se os movimentos pelo reconhecimento da diversidade cultural, e outras identidades nascem e reforçam os movimentos sociais reivindicatórios, caracterizando o multiculturalismo que conquista um espaço acadêmico que reflete as demandas e desafios sociais e culturais de um mundo cada vez mais tensionado pelas diferenças e desafios às estruturas de valores estabelecidas.

³ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

Sácristan leva à reflexão e à articulação dos questionamentos e desafios apresentados:

Em outras palavras, o problema do currículo multicultural não é algo que diga respeito apenas às minorias culturais, raciais ou religiosas, com vistas a que tenham oportunidade de se verem refletidas na escolarização como objetos de referência e de estudo; trata-se, antes, de um problema que afeta a “representatividade” cultural do currículo comum que, durante a escolarização obrigatória, é recebido pelos cidadãos. Nossa conclusão final será que o currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos de ensino, no qual os interesses de todos sejam representados. Mas para torná-lo possível é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte dos professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares (SÁCRISTAN, 1999 *apud* CANEN, 2009, p. 83).

A pesquisa-ação desenvolvida pretendeu problematizar como os valores internalizados pela comunidade escolar contribuem para o silenciamento de identidades dentro da escola. A partir deste objetivo, buscou entender de que forma são estabelecidas as relações de poder na comunidade escolar que legitima ou desafia os preconceitos. Considerando que algumas propostas curriculares silenciam identidades e os processos de construção da diferença, poderiam os professores e pedagogos, através de ações curriculares multiculturalmente orientadas, dar visibilidade às temáticas da diversidade, problematizando a construção das diferenças? Quais os desafios e potenciais multiculturais presentes em um currículo que contemple e resgate a relação da cosmovisão afroindígena em uma perspectiva da educação ambiental?

O Projeto Sagrada Natureza propõe ilustrar, a partir da lógica ambiental presente na mitologia dos orixás e nas manifestações do sagrado na cultura indígena, um dos modos pelos quais podemos elaborar currículos multiculturalmente orientados e problematizar formas de organização curriculares monoculturais. Portanto, o Projeto se apresentou como uma das possibilidades de desenvolvimento de um currículo em ação, como um tópico da educação ambiental em uma perspectiva multicultural.

Partindo de uma experiência anterior, em uma única unidade escolar, desenvolvi uma pesquisa-ação, envolvendo escolas de 3º e 4º ciclos da rede municipal

de Niterói: E.M. João Brazil, E.M. Levi Carneiro, E.M. Altivo César, E.M. Honorina de Carvalho e E.M. Rachide da Glória Salim Saker.⁴

Nos limites do presente estudo, os dados da pesquisa-ação desenvolvida incidem sobre encontros realizados em sala de aula, com os professores regentes, de geografia e ciências, cujo conjunto apresenta o título “No Xingu... Oxóssi reina”. As atividades desenvolvidas nos encontros foram conduzidas por mim, sempre na presença do professor regente, e após a realização da atividade o professor colocava questões a respeito da temática e abordagem escolhidas.

Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os pedagogos das escolas envolvidas no projeto e registros dos debates ocorridos nas reuniões de planejamento com professores de diversas disciplinas que atuam nas escolas onde a pesquisa-ação foi desenvolvida.

As oficinas realizadas, muito mais do que seu papel informativo e didático, tiveram o propósito de questionar verdades e valores estabelecidos nas trajetórias das disciplinas escolares que deixaram silenciadas contribuições de culturas consideradas inferiores. Por que não incluir no currículo de ciências a sabedoria dos xamãs, o conhecimento da floresta e suas plantas medicinais?

A escola é um local privilegiado, dinâmico, onde as trocas de ideias são, por vezes, conflitantes, mas que enriquecem ao reafirmar ou não práticas sociais, posto que são a discussão e construção de um cotidiano escolar que se deseja dinâmico a partir de seus conflitos e que se articula entre diversos padrões culturais e modelos cognitivos.

Ao eleger o tema das culturas africanas, afrobrasileiras e indígenas, dialogamos com os estereótipos e preconceitos que registramos em nosso inconsciente coletivo e que devemos buscar romper.

⁴ Cabe ressaltar a participação fundamental e enriquecedora na concepção, desenvolvimento, assim como nos desdobramentos posteriores à pesquisa em sala de aula, dos professores da rede pública de ensino de Niterói: André Dias Pires, Carmem Lídia Gesteira, Carminha Vasconcellos, Diego Vargas, Eloá Maciel, Fátima Etchebest, Gêisa Capistrano, Karla Cristina Pereira, Márcia Valéria Cavalcanti, Raquel Muniz Maya e Wanda Lúcia Lyrio Haritoff. As atividades do Projeto Sagrada Natureza foram desenvolvidas na E.M. Rachide da Glória Salim Saker/Pólo 2/FME Niterói com participação de seis licenciandos do PIBID História UFF, em 2014.

Resgatar a cultura afroindígena com a seriedade e o mérito que ela merece é, também, um exercício de resgate da memória de minorias e marginalizados que, com muito esforço, mantêm o seu patrimônio histórico e cultural vivo.

Acredito em uma escola como um espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos. Reconhecer a escola como um universo multicultural, desafia-nos a questionar como legitimamos em nossa trajetória histórica, como sujeitos socioculturais, silenciamentos de outros tantos sujeitos, negando sua cultura.

A educação, hoje, não deve se limitar à discussão da cidadania e das desigualdades sociais, lutando apenas contra o que deixa milhares de crianças fora da escola. Cabe aos pesquisadores em educação aprimorar a discussão e ampliar as possibilidades de pesquisa para que esta contribua para a reflexão sobre escola e cultura, entendendo esta relação em perspectiva multicultural, sempre caminhando rumo ao diálogo entre os diversos grupos sociais, étnicos e culturais.

Como justifica Botelho:

É preciso criar novos espaços e eleger outros atores sociais para um conhecimento educacional diferenciado e nesse aspecto privilegiar os conhecimentos dos quilombolas, do povo de santo, das comunidades da floresta, de grupos que carregam o respeito à natureza. Será benéfico para a nossa sociedade competitiva e destruidora, que na preeminência do lucro, devasta grandiosas áreas e desrespeita a irmã-árvore, o irmão-céu, a irmã-terra, o irmão-rio, enfim, uma comunidade infinita que sustenta a existência da humanidade (BOTELHO, 2007, p. 213).

A categoria identidade é fundamental no currículo multicultural. A afirmação de identidades e seu pleno reconhecimento é a proposta do multiculturalismo, que busca a promoção do diálogo entre as diferenças e afirma que as vozes presentes na sala de aula são igualmente válidas. O multiculturalismo contribui, também, para a compreensão entre educação e cultura(s), reconhecendo a escola como espaço onde estas se cruzam, de forma fluida, e tensionadas por conflitos.

Problematizar a formação das identidades e sua legitimação ou silenciamento é a proposta do multiculturalismo pós-crítico; e mais do que reconhecer o Outro, busca-

se entender a sua constituição histórica, cultural e social. O multiculturalismo não se limita a reconhecê-lo, mas busca analisar a trajetória histórica e cultural em que ele é instituído como o Outro, o diferente. Autores como Hall (1997), Silva (2000), Candau e Moreira (2008) e Canen (2009) destacam a necessidade do reconhecimento da fragmentação de uma noção de identidade fixa, como afirma Silva:

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou 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. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2000, p. 96-7).

O multiculturalismo, então, supera a discussão que aponta apenas para os discursos curriculares, ao propor um currículo que estabeleça ações pedagógicas:

em prol da formação de identidades abertas à diversidade cultural, desafiadoras de preconceitos, em uma perspectiva de educação para a cidadania, para a paz, para a ética nas relações interpessoais, para a crítica às desigualdades sociais e culturais (CANEN, 2009, p. 64).

A questão dos negros e afrodescendentes no Brasil, assim como a que se refere aos povos indígenas, está relacionada à presença de um imaginário social peculiar. No discurso sobre a democracia racial brasileira, desconsidera-se a construção histórica da desigualdade entre brancos e negros e a marginalização imposta a outros grupos étnico-raciais.

O mito da democracia racial, portanto, silencia a luta do movimento negro e indígena pelo seu lugar no Estado brasileiro. Na tentativa de se estabelecer uma identidade nacional, escondem-se identidades híbridas, conflitos e silenciamentos que ocorrem dentro da sociedade.

Gomes afirma que:

Muitas vezes o caráter universal e abstrato do discurso em prol de uma democracia para todos acaba uniformizando e homogeneizando trajetórias, culturas, valores e povos. Por isso, os movimentos sociais cada vez mais buscam ampliar a noção de democracia, a fim de que ela insira a diversidade e apresente alternativas para lidar com as políticas de identidade. Essa outra perspectiva de democracia deverá radicalizar ainda mais a luta pelos direitos sociais, incluindo nessa o direito à diferença. Assim, a democracia estará mais próxima das vivências concretas dos diferentes sujeitos sociais e de sua luta pela construção da igualdade social que incorpore e politize a diversidade (GOMES, 2008, p. 70).

Um currículo multicultural não se limita apenas a apresentar e discutir temáticas relacionadas à diversidade; pretende, também, promover uma nova forma de olhar a escola e o currículo, reconhecendo naquela a presença de diversas subjetividades e que influenciam no seu cotidiano, e, neste, a presença de relações de poder que determinam o que deve ser ensinado e avaliado como habilidade cognitiva a ser alcançada.

Diante disso, surge a reflexão de que o cotidiano da escola pode ser enriquecido com novas situações criativas que tenham como objetivo favorecer outras formas de entendimento do mundo e que estas sejam respeitadas. Por outro lado, ao percebermos o currículo em constante construção e o nosso potencial de intervenção em nossas salas de aula e nos demais espaços que se abrem para a discussão, podemos reconhecer o potencial transformador de nossas ações e reflexão de nossa prática e da escola que buscamos.

Pensar e viver uma escola pública nos convida sempre à utopia de que podemos criar condições objetivas para a realização plena dos sujeitos em sua trajetória, marcada pela garantia dos direitos de cidadania. Refletir sobre a educação e a escola exige, de nós, a percepção de que nas escolas ainda sobrevivem perspectivas tradicionais, onde estas são onde estas são vistas meramente como locais de instrução.

No que diz respeito ao conhecimento escolar, entendemos que, neste ponto, também o multiculturalismo contribui muito para a reflexão sobre currículo, escola e cultura.

Incluir nos conteúdos escolares outras formas de se pensar e fazer ciência, outras maneiras de leitura e sentido diante do mundo, e diferentes formas de vivenciar o cotidiano são caminhos que se abrem para o professor e a escola que pretendem praticar um currículo em ação multiculturalmente orientado.

Como afirma Candau:

Diferentes culturas possuem linguagens, valores, símbolos e estilos de comportamentos diferentes, que têm de ser compreendidos na sua originalidade. As relações entre as culturas não podem ser analisadas numa perspectiva hierarquizadora. (...) O que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é construída a partir de um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural (CANDAU, 2002, p. 112).

Um dos caminhos que o Projeto Sagrada Natureza percorreu foi o de promover ações que escapassem à abordagem unicamente folclórica dos povos indígenas e da mitologia iorubá. Procurei inserir essas contribuições como conteúdo a ser estudado reflexivamente pelos alunos. Considero os saberes indígenas e africanos de origem iorubá como possibilidades objetivas de se pensar o mundo e a ciência.

O título dado a essas ações (aulas temáticas, formações continuadas e oficinas) e que era divulgado nas escolas foi: “No Xingu, Oxóssi reina!”, inspirado na proposta que o Projeto defende que é a de que, nas reservas indígenas, o conceito de sustentabilidade ambiental está presente e pode servir de orientação para as ações ambientais e apresenta a possibilidade de interpretar o encontro de culturas que estão na base da sociedade brasileira, que lutam por reconhecimento e que apresentam afinidade em suas mitologias, nas quais a natureza ganha sua outridade.

Para os povos indígenas e na mitologia iorubá, a natureza é vista como o Outro. Ao contrário da tradição científica ocidental, que fundamenta o ensino das ciências em nossas escolas, em que a natureza é tratada como objeto, como um “isso” (GRÜN, 2003).

O casamento entre o céu e a terra, assim como o círculo sagrado dos orixás que promove a união do Orum (céu/orixás) e do Aiê (terra/humanos), parte do princípio de que a natureza guarda sua outridade e que esta deve ser reconhecida mediante uma

relação em que a natureza é parte fundadora da constituição dos seres e se constitui ela própria em um SER que atua na tribo, na aldeia e na comunidade.

Para Grün:

A natureza é o Outro que se dirige a nós. A voz do Outro sempre constitui o campo da compreensão hermenêutica. A linguagem viva do diálogo é que proporciona a compreensão do Outro. Em toda experiência hermenêutica existe sempre um potencial para ser outro que repousa não só no consenso, mas também no respeito pela diferença e pelo Outro. (...) Qualquer tentativa de interpretar a natureza, a partir da vontade de dominá-la, não é considerada uma interpretação, uma vez que para a interpretação ocorrer é necessário que o significado do Outro possa permanecer como auto-apresentação, pois ditar o significado da natureza para predição e controle não é um ato de compreensão (GRÜN, 2003, p. 179).

O Projeto Sagrada Natureza: meio ambiente, povos indígenas e orixás: um diálogo possível?

O mundo animal tem forte presença como referência cosmológica no universo mitológico indígena. Trata-se de uma valorização e simbiose com a natureza. São inúmeros mitos que contam a história de mitos fundadores de vários povos indígenas. Se Prometeu, na mitologia grega, recebe o fogo de seu pai, Zeus, para transmiti-lo aos homens, os xamãs também recebem de vários espíritos animais conhecimentos fundamentais para os seres humanos. O deus criador dos Ashaninka lhes dá a coca; o jacaré está na origem do pequi, tão importante para os Kuikuro; para os Huni Kuï, a aranha ensina a colher o algodão, e a jiboia é quem ensina a fazer os desenhos tradicionais – os Kene – que vemos pintados nos corpos das pessoas e feitos nas roupas. A cotia dá o amendoim para os Panará e o rato dá a semente do milho.

De acordo com Campos (2011), o perspectivismo, concebido por Viveiros de Castro (2002), é um conceito que qualifica um aspecto muito característico de várias, senão todas, as cosmologias indígenas:

Trata-se da noção de que o mundo é povoado de muitas espécies e seres dotados de consciência e de cultura, e, de que, cada uma dessas espécies vê a si mesma e às demais como animais ou espíritos. Todo

ser que ocupa vicariamente o ponto de vista de referência, estando em posição de sujeito, apreende-se sob a espécie de humanidade (CAMPOS, 2011, p. 149).

Nas oficinas, os alunos conheciam alguns mitos relacionados à onça-pintada e sua relação com a cultura dos povos indígenas.

Nosso principal objetivo era apresentar aos alunos uma lógica diferente de percepção e convívio com os animais. Contrastando com a caça indiscriminada, que leva os animais ao risco de extinção, encontramos nos povos indígenas uma possibilidade de recriar esta relação, que nos inspire para uma lógica ambiental pela sustentabilidade, mas, também, pelo respeito e reconhecimento da outridade dos animais.

Como explica Campos:

No pensamento indígena a natureza é particular (depende do ponto de vista do observador) e a cultura é única, humanos e não humanos são sujeitos dessa cultura, ou seja, uma unidade espiritual e uma diversidade corporal indígena – uma só cultura e múltiplas naturezas – um “multinaturalismo”. O perspectivismo evoca a noção de “animismo”, onde as categorias elementares de estruturação da vida social organizam as relações entre os humanos e as espécies naturais – o animal é foco estratégico de objetivação da natureza e de sua socialização. No modo anímico, a relação natureza/cultura é interna ao mundo social, pois humanos e animais acham-se imersos no mesmo seio sóciocósmico (CAMPOS, 2011, p. 152).

Dessa forma, animais e outros seres do cosmo se encontram na qualidade de sujeito; todos se assemelham.

Defendemos, então, uma intervenção através de ações pedagógicas, que discutam questões ambientais, que caminhem em direção ao reconhecimento da natureza e dos povos indígenas como sujeitos que estabelecem entre si uma relação que deve ser contemplada nos conteúdos escolares como mais uma alternativa para as discussões ambientais na escola.

Como afirma Grün:

Este encontro com a natureza, através de uma dialética da escuta, é sempre um vir à tona da natureza na linguagem. É importante perceber que tal processo é relevante para todos os contextos, sejam eles nos currículos das escolas e universidades, ou contextos macropolíticos como as nações e os estados políticos. Como Gadamer (1992) nos alerta, nós não precisamos temer o significado da outridade, pois seu reconhecimento e aceitação é precisamente o caminho para o reconhecimento e aceitação de nossos próprios eus, e como meio de genuinamente encontrar o Outro na linguagem, religião, arte, lei e história. E é isso que constitui o verdadeiro caminho em direção a uma genuína comunalidade. Assim, a postura acima esboçada constitui o centro do que Gadamer (1992) formulou como um princípio político. Eu proponho que é precisamente para esta política e ética que uma Educação Ambiental efetiva e radical terá que rumar, se nosso objetivo for nos libertarmos dos constrangimentos causados pelo Cartesianismo (GRÜN, 2003, p. 184).

Em recente pesquisa, Lima (2011) demonstra como a cultura iorubá, base expoente das religiões de matriz africana no Brasil, é um exemplo, de lógica diferente de tempo e narrativa. Lima argumenta que na concepção africana, o espaço religioso é integrado à outras esferas da vida, pois a vida se desenvolve num todo orgânico, e não em esferas específicas e particularizadas. Essa forma de pensar marca distinções importantes frente ao modelo ocidental:

Enquanto o colonizador marca seu tempo pelo relógio, pelo tempo de produção, obedecendo a lógica do capital, os Terreiros marcavam o tempo pelo sistema lunar. Esse jeito de contar o tempo é exatamente contrário ao do colonizador, pois enquanto esse artificializa o tempo, valorizando-o ao inventar o sistema produtivo, a comunidade de Terreiro concebe o tempo a partir de um referencial cultural – os ciclos da lua, o que caracteriza bem a relação dos últimos com a natureza. Ao invés de um tempo instrumentalizado pela produção, temos um tempo sacralizado na natureza. A natureza é o princípio (OLIVEIRA, 2003 *apud* LIMA, 2011, p. 26).

Os mitos iorubás são patrimônio cultural da humanidade, pois chegaram ao Brasil, na memória de africanos, que, escravizados, foram obrigados a deixar sua terra natal. Tinha início, então, uma longa trajetória de luta pelo resgate da identidade desses grupos, que com uma criatividade imensa recriaram seus mitos, dando origem,

dessa forma, ao candomblé, expressão religiosa marcada historicamente pela discriminação e, conseqüentemente, pelo silenciamento.

Nos livros de história do ensino fundamental, as cruzadas, a atuação dos jesuítas, a mitologia grega, o mundo islâmico, são percorridos pelos alunos nas aulas de história sem nenhum constrangimento, mas incluir a mitologia dos orixás no currículo escolar, na sala de aula, causa uma tensão muito grande. Defendemos que talvez não seja por causa do aspecto religioso, presente nas mitologias, mas sim pelo fato de ser uma mitologia recriada pelos afrodescendentes a partir de mitos transmitidos pelos antepassados e que ao longo da história sofreram toda forma de discriminação. Afinal, a mitologia dos orixás foi recriada no Brasil, dentro das senzalas, é uma cosmologia, que resistiu a séculos de marginalização e que, neste momento que temos uma legislação que promove a cultura africana e afrodescendente na escola, tornou-se “a pedra no sapato” para muitos. Como falar de cultura afrobrasileira e não falar da mitologia dos orixás?

Silva nos ajuda a refletir sobre a relação entre currículo e representação racial quando afirma que:

Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade (SILVA, 2010, p. 102).

Se pensamos que a diferença é um processo relacional – histórico e discursivo – não podemos desconsiderar que o currículo e os livros didáticos quando não contemplam determinadas temáticas, ou quando o fazem é de forma superficial, como a mitologia dos orixás, reforçam a natureza exótica e/ou folclórica da história e cultura afrobrasileira, porque reduzem a temática a uma questão de informação. As ações desenvolvidas no Projeto Sagrada Natureza, através de suas oficinas, buscaram trazer essa temática como um conteúdo curricular, no caso, a temática ambiental, e promoveram a seguinte pergunta: os mitos indígenas e a mitologia iorubá guardam uma sabedoria e lógica próprias, que também foram modificadas ao longo da história,

mas que resistem e estão presentes na sociedade brasileira. Sendo assim, por que não podem ganhar representação nos livros didáticos?

Como argumentam Munanga e Gomes:

Tanto a religiosidade negra como outras expressões religiosas devem ser compreendidas como formas construídas, no interior da cultura, de estabelecimento de elos com o Criador, com o que está além do que costumamos considerar como mundo racional. Devem ser vistas como “experiências religiosas” e não como mero “credo religioso”. Tomadas como uma produção da humanidade, fruto das diversas formas de se relacionar com a natureza, da busca de explicações para questões que afetam a vida de todos e do modo como se estabelecem relações entre as pessoas e delas com o mundo (MUNANGA e GOMES, 2006, p. 140).

Entendemos que a mitologia dos orixás guarda em si um fundamento religioso, mas a leitura e a apropriação desses mitos, em sala de aula e no conteúdo escolar, não é necessariamente uma vivência religiosa, e, sim, uma aproximação cultural, crítica e reflexiva, de uma expressão que está presente na sociedade brasileira e que grande parte da sociedade brasileira desconhece.

Escolhemos o mito de Oxóssi para ilustrar uma temática relacionada ao meio ambiente e uma aproximação com a cultura indígena.

Oxóssi é o provedor das comunidades. É com ele que a gente aprende que a caça deve ocorrer para alimentar a sociedade e, assim, deve ter caráter sagrado, de manutenção da humanidade, sem maus-tratos e sem carnificinas desnecessárias. Pela preservação das florestas, o grande caçador trará sempre fartura e prosperidade para os lares daqueles que respeitam a mãe natureza (BOTELHO, 2007).

Relacionamos a partir do seu mito, que o identifica como o caçador de uma flecha, o conceito de sustentabilidade ambiental.

Portanto, procuramos, nas oficinas, promover o encontro de duas tradições culturais através de seus mitos e sempre na lógica da sustentabilidade ambiental: os povos indígenas e a mitologia dos orixás.

Apresentamos para os alunos que a lógica que inspira o arco e a flecha dos índios está presente na lógica do caçador de uma flecha só, que entra na mata em

busca da sobrevivência e que extrai da floresta o suficiente para a manutenção da vida na aldeia.

Campbell afirma que:

Aprende-se que ao turvar as águas dos rios estaremos maculando o ambiente das yabás – orixás femininos – e como sabemos que os atributos de cada orixá nos possibilitam uma vivência mais saudável e íntegra, vamos assimilando valores de preservação e manejo sustentável, uma vez que precisamos intervir na natureza, sem, contudo, destruí-la, porque somos atingidos pela lição da unicidade essencial entre indivíduo e grupo (CAMPBELL, 1997, p. 369).

Buscamos, assim, inserir a mitologia dos orixás, através do mito de Oxóssi, no conteúdo escolar, discutindo a trajetória ambiental que marca a história de nosso país. Consideramos que a mitologia dos orixás pode, sim, ser uma alternativa de abordagem para promover uma nova ética e manejo sustentável da natureza.

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física e escravização do “outro”; indígenas e negros tiveram sua alteridade negada violentamente. Esta negação se processa também no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, um currículo multicultural crítico, que desnaturalize as diferenças e reconheça a trajetória histórica que legitimou sua construção, nos coloca diante destes sujeitos históricos que foram massacrados. No entanto, souberam resistir e continuam na atualidade afirmando suas identidades, produzindo significados e representações que enriquecem o mundo com novas possibilidades de tradução de sentidos em várias esferas da trajetória humana. O Projeto Sagrada Natureza, apesar de não abraçar uma trajetória etnográfica, procurou resgatar parte destes sentidos, significados e representações presentes na cultura destes povos.

A pesquisa no “chão da escola”: tensões e a afirmação do diálogo

No decorrer desta pesquisa não foram poucas as afirmações de que todo currículo é potencialmente multicultural, assim como a escola e a sociedade. Diante

disso, qual é a necessidade de se considerar o multiculturalismo como um referencial teórico para pensar e orientar os estudos curriculares? Será necessário defender um currículo multicultural, diante da característica plural da sociedade?

Diante destas questões, nós pesquisadores dos estudos de currículo, inseridos no referencial teórico multicultural, argumentamos e buscamos promover o diálogo, menos comprometidos com a verdade inexorável, e mais estimulados pela possibilidade de contribuir com mais uma forma de olhar a escola, o currículo e a sociedade, dos quais esses mesmos currículos fazem parte.

Partimos então, não de respostas, mas de novas perguntas. Se reconhecemos a sociedade como multicultural, entendida aqui, como um mosaico de culturas, que se encontram, poderíamos dizer mesmo, que se esbarram, no fazer da História, constituindo, desta forma, a diversidade cultural, que reconhecemos desde a Antiguidade; então, por que nos livros de História, por exemplo, encontramos, tão pouco, ou quase nada, a respeito das culturas indígenas? Por que a contribuição do negro na história do Brasil ganha destaque na escravidão e quase nada se diz sobre as formas de ciência e interpretações do sentido do universo, tão bem representado na mitologia iorubá? Estes são apenas alguns exemplos de como devemos cuidar do conceito de currículo multicultural, fazendo a distinção do termo multiculturalismo, como “encontro” de culturas ou o reconhecimento da diversidade cultural e da necessidade de lutas pela legitimação da expressão plena das identidades.

Quando estamos comprometidos com um currículo multicultural devemos reconhecer que a história escolar de cada um de nós e de nossos alunos, foi e é vivida diante de muitos silenciamentos, os quais foram naturalizados pelo tempo e que na perspectiva multicultural, que ganha terreno nas discussões sobre currículo, convida a dar voz a estas expressões identitárias.

E os professores, como lidam com esta nova perspectiva? E os pedagogos e direção de escolas podem garantir a legitimidade de ações que desafiam preconceitos, mas também tensionam subjetividades em seus valores éticos e culturais? Quem determina o que deve ser ensinado em uma determinada comunidade?

Canen sugere um caminho para o início do debate:

Em uma perspectiva multicultural, não devemos recair nem em uma centralização excessiva do currículo, homogeneizando-o, nem em uma relativização exagerada, que leve a preconizar currículos locais exclusivamente. O diálogo entre a diversidade cultural e a regulação é possível, sendo que as propostas curriculares podem ser ressignificadas em cada local, em cada estado, em cada escola, a partir de diretrizes comuns (CANEN, 2009, p. 89).

Desde o ano de 2010, quando iniciei esta pesquisa já como desdobramento do projeto inicialmente desenvolvido na E.M. Levi Carneiro, era salientado que a questão religiosa era apresentada como dominante desafio a ser vencido e entendido. No entanto, em nenhuma escola houve uma resistência ao desenvolvimento da proposta.

Cabe registrar que nesta trajetória no Núcleo de Ações Integradas⁵ tive a oportunidade de conhecer e conversar com equipes de articulação pedagógica de outras unidades escolares da rede municipal de educação de Niterói e constatei algumas resistências para o desenvolvimento da proposta. Em duas unidades escolares - uma UMEI (unidade de educação infantil) e uma UE de ensino fundamental (1º e 2º ciclos) - ficou bastante claro a objeção das diretoras em desenvolver o Projeto Sagrada Natureza. Nos dois casos, procurei conversar com as demais equipes que faziam o acompanhamento destas escolas e ficou claro que a gestão era mais centralizada e tinham um comprometimento religioso relevante. Porém, foram bastante pontuais estas demonstrações de resistência, pois, na maioria das vezes, o apoio foi muito grande. Entretanto, sempre fui alertada do enorme contingente de alunos evangélicos e que isto poderia ser um obstáculo, mas sempre me incentivaram a prosseguir com a ação que seria a pesquisa aqui apresentada.

Em todas as oportunidades de diálogo e ação, argumentei que as situações de resistências, críticas e preconceitos deveriam ser assimiladas como incentivo para ações reflexivas e emancipatórias. As situações de discriminação são cotidianas no espaço escolar, dentro da comunidade escolar; portanto, é fundamental que estas situações não sejam veladas e sim que sejam a pauta das discussões de planejamento, norteadoras dos conteúdos e abordagens em sala de aula. Um diálogo multicultural

⁵ O Núcleo de Ações Integradas, na gestão 2010-2012 da Fundação Municipal de Educação, promovia ações relacionadas à diversidade, meio-ambiente e saúde escolar.

deve ser desejado e promovido, porque só assim podemos fortalecer uma trajetória de escola pública com base nas múltiplas identidades presentes na sociedade e fomentar cada vez mais a nossa capacidade de dialogar com o diferente, quem, por vezes, calamos em nós mesmos.

Os referenciais curriculares estabelecidos pelo Sistema Municipal de Ensino de Niterói tem como fundamento o multiculturalismo na sua visão de cidadania. As portarias FME 132/2008, 125/2008 e 569/2009 consolidaram esta proposta.

O processo de elaboração caracterizou-se pelas seguintes etapas: em 2009, a sistematização do material produzido, identificando o foco teórico, aprofundando sua consistência e delineando, de forma inicial, possível tradução das intenções teóricas no desenvolvimento de matrizes curriculares, nos eixos e nos ciclos, em texto-base intitulado Orientações Curriculares Preliminares para a Rede Municipal de Ensino de Niterói: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (FUNDAR, 2010).

Ocorreram vários momentos de discussão e as equipes pedagógicas assim como a comunidade escolar foi convidada a participar das discussões. Então, espera-se que diante de um referencial curricular multiculturalmente orientado fosse bastante facilitado o desenvolvimento de ações pedagógicas que promovam um currículo em função do diálogo com as identidades plurais que circulam nas unidades escolares, valorizando a pluralidade de saberes e a multiplicidade de identidades raciais, religiosas, linguísticas e de gênero, dentre outras, que constituem a realidade escolar. É inegável que este documento oficial legitima ações como o Projeto Sagrada Natureza, mas observei que alguns professores e equipe de articulação pedagógica de diversas escolas não buscaram conhecer melhor o documento e não assimilaram esta contribuição ao seu trabalho nas salas de aula ou como ação pedagógica nas escolas. Uma pedagoga de uma escola de 1º e 2º ciclos chegou a afirmar para mim que na escola dela “não havia diversidade, portanto, era desnecessário ações que combatessem este problema”.

Percebemos que a diversidade, para alguns, é considerada um problema e constatamos a importância de uma formação continuada efetiva e constante, assim

como a ampliação nas universidades de disciplinas e de cursos de extensão que favoreçam a formação para sensibilizar o educador para ações que promovam ações multiculturalmente orientadas.

Um dos desafios que tinha pela frente era o posicionamento diante de meus colegas professores. Percebi que a opção pelas conversas frequentes e pela construção do trabalho em conjunto foi fundamental para o estabelecimento da relação de confiança.

Os oito professores participantes das oficinas foram escolhidos por serem professores das escolas que eu acompanhava regularmente e pela relação de amizade que estabelecemos anteriormente quando eu era professora regente.

Os professores foram divididos em dois grupos: professores de ciências e professores de geografia. A escolha pelas disciplinas foi feita a partir das minhas relações interpessoais. Professores que conhecia anteriormente e outros que reconhecia um potencial multicultural na abordagem ou que pelo menos estava aberto a novas ações pedagógicas. Além disso, eu queria explorar a possibilidade de aplicação das leis 10639/2003 e 11645/2008, relacionando-as com a educação ambiental, tópico não exclusivo, mas que se identifica, sobretudo, com estas disciplinas.

Deste grupo, quatro professores se destacaram no comprometimento e reflexão em relação ao trabalho. Uma das professoras realizou comigo mais de uma oficina e sugeriu, inclusive, que a temática dos orixás fosse mais explorada.

As oficinas aconteciam como aulas temáticas. O professor escolhia quinze alunos de sua turma para os encontros. Alguns professores preferiram que toda a turma participasse, o que não prejudicou em nada o desenvolvimento das atividades. Cabia ao professor escolher a turma e ele era convidado a participar e construir comigo a dinâmica a ser utilizada.

Após as aulas, conversava com os professores e apliquei um questionário semiestruturado. Importante ressaltar que estes professores continuavam a interlocução comigo, seja em conversas informais, em reuniões de planejamento ou em formações continuadas. Nestes momentos é que percebia os limites e avanços da ação proposta, assim como era o momento em que os professores expressavam suas

inseguranças em relação à temática e apontavam também a falta de tempo e material para explorar as questões propostas.

Ficou claro, para mim, que muitos professores, com os quais travei discussões a respeito dos potenciais multiculturais presentes no currículo escolar, conhecem muito pouco do multiculturalismo e quase sempre reconhecem este termo como diversidade e/ou pluralidade de culturas, além de, na maioria das vezes, atribuírem a esse conceito as noções de respeito e tolerância, problematizando menos as questões relacionadas à construção da diferença.

Dos quatro professores que participaram mais efetivamente com suas turmas das atividades apenas um deles percebia o multiculturalismo de forma reducionista. Os outros três eram engajados e, apesar de não adotarem a proposta multicultural como referencial teórico, buscavam, em suas práticas, o desenvolvimento de ações potencialmente desafiadoras de preconceitos e abertas a novos saberes. Não é por acaso que foram estes professores que se engajaram no projeto.

Com o grupo de professores que desenvolvemos o Projeto Sagrada Natureza, percebemos um potencial reflexivo e disposição para o debate de forma muito positiva. Apesar de reconhecerem os desafios, refletidos no desconforto que a religiosidade afro-brasileira desperta, todos eles apostaram na possibilidade e participaram ativamente na construção desta pesquisa.

Como afirma a professora M.⁶, quando perguntamos em entrevista semiestruturada como ela avalia a contribuição de perspectivas multiculturais nas ações pedagógicas e especificamente para o currículo de ciências:

Acho que se encaixa perfeitamente no atual momento da sociedade, onde a palavra de ordem é a “globalização”. Especialmente em ciências é interessante que o aluno perceba que povos e regiões bem distintas, com realidades socioculturais, econômicas e geográficas variadas, estão todas interligadas e serão todas afetadas e responsabilizadas, direta ou indiretamente, pelas ações umas das outras. Estamos todos no mesmo planeta e, por mais diversificado que ele seja, é único. É a nossa ‘casa’.

Acho que ajuda também a diminuir o preconceito em vários aspectos, pois muitas vezes o preconceito está relacionado ao

⁶ Os nomes dos entrevistados foram omitidos.

desconhecimento da realidade do outro (M. Entrevista dia 25/11/2011).

O professor de geografia T. destacou na entrevista, que não entendia a pouca ou inexistente contribuição indígena no currículo da geografia, apontando esta limitação, inclusive, nos referenciais da rede municipal de Niterói, onde leciona e participou do Projeto Sagrada Natureza, e foi um dos principais interlocutores, com quem discutimos várias possibilidades de abordagem e que foi fundamental para o amadurecimento das oficinas.

Para o Prof T., o multiculturalismo:

É um tema amplo e aparece na geografia mais no 9º ano do ensino fundamental, relacionado a conflitos mundiais como o Oriente Médio, e menos nos outros anos de escolaridade. Como é um tema amplo, possibilita múltiplas abordagens, que podem variar de acordo com as características de cada lugar, escola ou grupo de pessoas (T. Entrevista no dia 8/12/2011).

Portanto, mais uma vez o sentido de multiculturalismo apontado esta relacionado às questões mundiais, o que não é um problema. A questão é que se limita a discussão multicultural ainda a questões relacionadas ao conflito, à tolerância, à diversidade cultural e o respeito à diferença. Quando falamos dos conflitos no Oriente Médio, como a disputa entre judeus e israelenses, refletimos e problematizamos de que judeus e palestinos falamos? Ultrapassamos a temática do conflito e apresentamos aos alunos os sentidos de mundo inerentes à estas culturas? Questionamos se todos os judeus e palestinos se posicionam de maneira similar diante do conflito? Quais são os discursos presentes na mídia e que nos apresentam os palestinos e judeus?

A Profª R., ao analisar a proposta de maior inserção da cultura indígena no currículo de geografia, afirmou que:

Concordo, mas com uma abordagem realista, mostrando as diferentes facetas da cultura indígena, tirando aquela imagem de que todo índio é um ser sublime, em comunhão com a natureza.
Acho que deve ser mostrado, inclusive, que existem grupos já

inseridos na prática capitalista (R. Entrevista no dia 16/11/2011).

É fato que temos que trazer para o contexto de nossas disciplinas que os povos indígenas não são passivos e que cada etnia utilizou de estratégias para garantir a sobrevivência, ainda que muitos tenham sido dizimados. Fato também é que os povos indígenas, ao iniciarem o contato com o homem branco e a sua lógica econômica, como as trocas capitalistas, desenvolveram formas próprias de aproximação e assimilação, o que não desqualifica o sentido de mundo presente em sua cosmovisão e que muito contribui para pensarmos uma nova ética para a relação entre homem e natureza.

Cabe, mais uma vez, considerar que as identidades são dinâmicas, mas não deixam de existir no contato com o outro. Elas são transformadas. Como afirma o escritor mexicano Octávio Paz: “as civilizações não são fortalezas, mas encruzilhadas” (*apud* FREIRE, 2002, p. 25). Nenhuma sociedade vive isolada absolutamente, no decorrer de sua história os contatos interculturais vão sendo travados. Podem ser conflituosos, violentos, mas também podem ser cooperativos, em que se estabelece a troca e o diálogo.

De acordo com o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2011), para os povos indígenas, o diálogo com outras culturas é muito importante, para estes povos a riqueza deste mundo é a riqueza de relações. Rico é aquele que é capaz de mobilizar um grande número de relações; as coisas são apenas instrumentos para isso. O problema é que para os povos indígenas, as relações tem sido assimétricas; historicamente eles não escolheram o que queriam tomar emprestado, não houve diálogo.

Portanto, o discurso por um índio mais realista, aponta para duas questões: em primeiro lugar, a percepção que o índio real perdeu sua identidade após o contato com o branco e, em segundo lugar, será que os índios ainda existem? Estaria justificada, dessa forma, a inclusão de seus valores culturais no currículo escolar?

O Prof. X., quando comenta a presença dos povos indígenas nos livros de geografia, afirma, a partir de uma citação da obra “Introdução à história das bandeiras”, de Jaime Cortesão:

Deficiente. Citando Jaime Cortesão⁷: Limitemo-nos por agora a salientar que a realização de tamanha empresa (nota: a expedição de Aleixo Garcia), em território tão vasto e semeado de obstáculos, supõe da parte do aborígene um notável amadurecimento das técnicas de deslocação, por terra e água, e conhecimentos geográficos bastante vastos para dar-se como termo um objetivo tão longínquo. Temos de considerar que o nomadismo ou o seminomadismo na zona de floresta tropical entranhava uma cultura própria e representou uma soma de elementos vitais e herdados, da maior importância na formação das bandeiras e do bandeirismo. E ainda: Supomos que até hoje não se deu suficiente relevo a essa contribuição. É sabido que o aborígene trouxe às bandeiras e aos bandeirantes a sua adaptação econômica ao meio geográfico; e uma arte náutica, adaptada aos rios de planalto e de planície. Mas a importância não menor tiveram o sentido topográfico excepcional do índio, servido por uma astronomia de orientação, e a sua capacidade de representação plástica ou cartográfica do território. (...) Como outros povos nômades, os primitivos habitantes do Brasil eram verdadeiras bússolas e mapas vivos. **Onde está isso na Geografia?** (X. Entrevista no dia 8/12/2011).

No que diz respeito à contribuição indígena para fomentar as discussões ambientais em sala de aula, o prof. X. também salienta a necessidade de explorar mais no conteúdo de geografia esta contribuição:

Sim, principalmente no que se refere à língua tupi-guarani. Como bem salienta Warren Dean⁸, o tupi guarani contribuiu com milhares de palavras para o português brasileiro, especialmente para o léxico do mundo natural. Os portugueses atribuíam, por analogia, os nomes de plantas e animais europeus familiares a algumas espécies da Mata Atlântica, mas o resto foi recebido dos indígenas. Dois terços dos nomes comuns das árvores da Mata Atlântica e praticamente de todos os seus animais são de origem tupi-guarani. Os neobrasileiros preservaram os nomes de inúmeras formações naturais – geológicas, edáficas, vegetais – e de acidentes geográficos – rios, montanhas, vales e estuários. Em geral, os atuais nomes em português de lugares são traduções do original tupi. Até meados do século XIX, existiam sinais da persistente vitalidade dessa língua franca ao longo da fronteira da floresta. Bem poderiam os representantes indígenas contemporâneos reivindicar direitos legítimos a uma terra à qual eles deram o nome (X. Entrevista no dia 8/12/2011).

⁷ CORTESÃO, Jaime. **Introdução à História das bandeiras**. Belo Horizonte: Livros Horizonte, s.d., p. 103, 104 e 112.

⁸ DEAN, Warren. **A ferro e fogo – a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, s.d., p. 104.

Relacionar a mitologia iorubá à questão ambiental foi, sem dúvida, o momento de maior desafio, necessidade de diálogo e comprometimento com a proposta. Sempre foi o aspecto mais delicado do projeto em seu desenvolvimento, assim como sua articulação com o saber acadêmico.

Como discutido no capítulo anterior, as críticas eram fundamentadas no caráter laico da escola pública, e, portanto, a mitologia iorubá na sala de aula poderia representar aspecto de religiosidade e estímulo à prática desta religião. Por outro lado, recebemos críticas de colegas pesquisadores, ligados ao movimento afrodescendente, que duvidaram da legitimidade da ação a partir da afirmação da pesquisadora que mobilizou as ações de que nunca tinha entrado em um terreiro de candomblé e não tinha a menor tradição no povo de santo.

Afirmamos, anteriormente, que em nenhum momento as ações do projeto fizeram qualquer menção aos rituais e práticas do candomblé. O que fizemos foi ilustrar com um dos mitos relacionados a Oxóssi, o caçador de uma flecha só, o conceito de sustentabilidade ambiental. Entretanto, não podemos negar que o fundamento religioso esteve sempre presente como questionamento e atenção, conforme podemos observar na declaração dos professores quando perguntados sobre qual seria o maior desafio para a abordagem desta temática na escola:

Prof. R.:

A questão religiosa, principalmente devido ao crescimento do número de evangélicos. Também acho que existiria intolerância de muitos católicos (R. Entrevista no dia 16/11/2011).

Profª M.:

Indiscutivelmente o preconceito religioso, muito presente nas nossas escolas, e a associação dos orixás à macumba, que é sempre vista de uma forma pejorativa (M. Entrevista no dia 25/11/2011).

Prof. X.:

O preconceito em relação ao tema, mais fácil de quebrar, e o fato de

ser um assunto religioso, o que exige um cuidado na abordagem (X. Entrevista no dia 8/12/2011).

No entanto, os professores entrevistados reconheceram a possibilidade da abordagem ecológica como forma de lutar contra o preconceito em relação à mitologia iorubá:

Profª R.:

Talvez. Reconheço que pouco conheço sobre o assunto, mas, a princípio acho que seria importante (R. Entrevista no dia 16/11/2011).

Prof T.:

Sim, principalmente pelo seu caráter panteísta: ver o sagrado, o divino, nas coisas da natureza (X. Entrevista no dia 8/12/2011).

Profª Maria:

Sim, se a abordagem não for referente ao aspecto religioso (M. Entrevista no dia 25/11/2011).

De qualquer forma, fica claro, pela reduzida argumentação nas respostas, que a temática ainda é distante e causa constrangimento.

Considerações finais

A pesquisa-ação, realizada em escolas da rede municipal de ensino de Niterói, buscou a partir de experiência anterior em uma das escolas desta rede, ampliar a reflexão e a intervenção na prática de ensino dos professores, com ações que incluam objetivamente a temática indígena e afro-brasileira, tendo como fio condutor a relação das mitologias indígenas e dos orixás, ilustrando tópicos da educação ambiental.

Com a experiência anterior à pesquisa-ação identificamos que a questão religiosa, influía subjetivamente na receptividade á temática e se tornou um dos desafios a serem vencidos. Procurou-se então, com as oficinas que caracterizaram a

pesquisa-ação perceber se em outros espaços escolares, com outros professores e alunos reconheceríamos os mesmos desafios relacionados a religiosidade e se estes tinham as mesmas motivações. Procuramos também perceber como as equipes de articulação pedagógica (diretores e pedagogos) se posicionaram diante da proposta.

Percebemos o papel fundamental e decisivo da EAP para o desenvolvimento da pesquisa. Reconhecemos que nas escolas onde o projeto das oficinas teve o melhor desenvolvimento, foram onde os pedagogos são engajados e apoiam iniciativas que produzam novos sentidos no currículo escolar.

Nestes dois anos de pesquisa, o contato com as equipes de pedagogos e direção da escola, comprovou que quando temos uma gestão centralizada e com uma postura tradicional, onde diversidade ainda é vista como um problema a ser vencido, propostas como a do projeto Sagrada Natureza não tiveram espaço para sua atuação.

Afirmamos, no decorrer da pesquisa, que as escolas são organizações multiculturais, mas que isto não garante que as identidades e culturas plurais que estão presentes tenham espaço e legitimidade para a sua expressão, e com isso, produz-se um discurso e uma imagem monocultural da escola, o que promove a ideia de que a diversidade seja vista como algo a ser alcançado, quase sempre identificado com a harmonia e a tolerância.

O referencial teórico multicultural, que orientou esta pesquisa, nos ajudou a problematizar esta realidade e a pensar de que forma as oficinas poderiam apresentar uma nova forma de se perceber a escola e o currículo escolar.

Além disso, o multiculturalismo, nos ajuda na análise, porque a partir das suas categorias centrais – a diversidade, a descontinuidade e a diferença – reconhecemos as identidades como descentradas, múltiplas e em processo permanente de construção e reconstrução.

Quando pensamos o currículo dentro destas categorias, reconhecemos então que, este também insere-se no processo permanente de construção, que pode ter uma dinâmica e incorporar em seu discurso e práticas pedagógicas, desafios a noções que tendem a essencialização das identidades.

Portanto, esta pesquisa-ação procurou nas escolas em que ofereceu as oficinas, desenvolver práticas de intervenção, que traduziam para o currículo em ação, abordagens multiculturais, tendo como fundamento a problematização da construção da diferença e dos processos de hibridização.

O projeto Sagrada Natureza caminhou rumo ao resgate de saberes que ficaram fora do currículo escolar, da afirmação da escola pública como território onde as identidades tem um espaço privilegiado e garantido de expressão e, sobretudo, reconhece o professor como ator com potencial transformador em seu universo de atuação e esta pesquisa-ação teve como objetivo mergulhar neste universo e reconhecer este potencial assim como os limites que se estabelecem para a atuação objetiva e motivação subjetiva do educador.

Esta pesquisa está comprometida com um olhar sobre a escola, que insiste em dinamizar este espaço como em constante transformação e reinvenção. Acreditamos na atuação de docentes que transgridam a ordem de um conhecimento que se pretende universal.

Muitos dirão que a personagem de Clarice Lispector, em “A Legião Estrangeira” (1999) – Ofélia Maria dos Santos Aguiar, com seu portanto-portanto-portanto - é o exemplo de conhecimento a ser adquirido pelos alunos na escola e por que não, o que o currículo deve ter como objetivo, oferecer respostas para um mundo ordenado em verdades incontestáveis. Que o que realmente importa é que assim como o universo perfeito e harmônico da matemática, o mundo gira em torno de uma ordem que deve se pretender universal, evitar e diluir as contradições. Portanto, cabe à escola legitimar e reproduzir este conhecimento perfeito, buscar o consenso e apagar o que é múltiplo e dissonante. No entanto, diante desta proposta, podemos resgatar a chama de uma vela, e assim como Bachelard, dizer aos defensores de uma ciência absoluta, autoritária e fechada em si mesmo – “depende”.

Depende, porque o desafio real que encontramos em nossa prática é afirmar o espaço para as diversas expressões culturais e saberes no cotidiano escolar. Olhar com sensibilidade multicultural nos leva a reflexão para a ação que podemos desenvolver para legitimar o resgate de saberes desqualificados no decorrer da história da

educação e da instituição escolar e ousar a outras reflexões que nos levem a entender e reconhecer quem determina e quais os valores que fundamentam nossos currículos e nosso posicionamento em sala de aula? De que forma podemos desafiar a noção de conhecimento dominante e estabelecer novas possibilidades de ciência? As culturas indígena e afro-brasileira são convidadas a estarem cada vez mais presentes em nosso currículo, a partir de dois dispositivos legais, quais são os limites para a aplicação desta lei? Os valores e saberes indígenas e afro-brasileiros só poderão entrar em nossas salas de aula a partir da lógica ocidental inaugurada pela modernidade?

Cabe a cada um de nós, professores-pesquisadores, em constante reflexão, perceber nossa arte de fazer como um ato político, transformador e reflexivo. Reconhecer, em nosso cotidiano, o olhar sempre aberto a novas possibilidades, sentir o chão de nossa sala de aula como um espaço em disputas, internas e externas a ela, defender uma educação e currículo sensíveis a outras formas de perceber e viver o mundo que nos cerca, cultivar com mãos jardineiras a real condição de sujeitos emancipados e plenos de direitos à reinvenção de nossos caminhos.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A chama de uma vela**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOFF, Leonardo. **O casamento entre o céu e a terra**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.
- BOTELHO, Denise. **Aya nini (coragem): educadores e educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares**. Dissertação (Mestrado em Integração da América Latina). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000.
- _____. **Religiosidade afrobrasileira e o meio ambiente: vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**, Brasília/UNESCO, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. 1998. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 12 abr. 2011.
- _____. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 12 abr. 2011.
- _____. **Lei nº 11.465, de 10 de março de 2008**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 12 abr. 2011.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.
- CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cutrix/Pensamento, 1997.

CAMPOS, Cristina. Corpo/Memória Guarani: ambiente de afetos e afecções. In: FARIAS, Francisco Ramos de (Org.) **Apontamentos em memória social**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

CANAU, Vera (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Sociedade, educação e cultura (s)**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANEN, A. Políticas Curriculares Nacionais e Projetos Político-Pedagógicos Escolares: pensando de forma plural. **Boletim Referenciais Curriculares**: um salto para o futuro. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, v. 1, p. 18-23, abr. 2004. [Um salto para o futuro - TV-Escola].

_____. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, nº 111, dez/2000.

_____. A educação brasileira e o currículo a partir de um olhar multicultural: algumas tendências e perspectivas. In: BARROS, José Flávio Pessoa de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (orgs.) **Todas as cores na Educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

_____. **A pesquisa multicultural como eixo na formação docente**: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. Ensaio, v. 16, n. 59, p. 297-308, abr/jun, 2008.

_____. Currículo, diversidade e formação docente. In: BARROS, Rita Maria Manso de (org.). **Subjetividade e educação**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.

_____. Currículo: uma questão de cidadania. In: CANEN, Ana; SANTOS, Ângela Rocha dos (orgs.). **Educação multicultural**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

CANEN, A. e MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2001, p. 15-44.

CAPUTO, S. G.. Ogan, adósu, òjè, ègbónmi e ekedi – O candomblé também está na escola. Mas como? In: CANAU, V. e MOREIRA, A.F.B. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **O índio visível**. Disponível em: <http://www.revistapororooca.com.br/content/571>. Acesso em 08 fev. 2012.

FREIRE, José R. Bessa. A herança cultural indígena ou cinco ideias equivocadas sobre os índios. In: ARAÚJO, Ana C. Ziller de. **Cineastas indígenas**: um outro olhar: guia para professores e alunos. Olinda, Pe: Vídeo nas Aldeias, 2010.

GOMES, N. L.. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: CANAU, V. e MOREIRA, A. F. B. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRÜN, Mauro. A outridade da natureza na educação ambiental. In: MOURA, GRÜN e TRAJBER (orgs.). **Pensar o ambiente**: bases filosóficas para a educação ambiental. Brasília: Secad/Unesco, 2006.

LIMA, Mônica. História da África: temas e questões para a sala de aula. **Cadernos PENESB**, n. 7, p. 74, nov. 2006.

LIMA, Valéria Dias de. **Crenças religiosas como caminho para a conservação ambiental: um estudo de caso na comunidade Candomblé Ilê Asé Orisé Dewi**. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

LISPECTOR, Clarice. **A Legião Estrangeira**. Rio de Janeiro, Rocco, 1999.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A.F. e CANDAU, Vera (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PESSANHA, José Américo. Filosofia e modernidade: racionalidade e ética, 1992. Transcrição de palestra. **Cadernos ANPEd**. Porto Alegre, n. 4, set. 1993.

PRANDI, Reginaldo. **Contos e lendas afro-brasileiros: a criação do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, P.B.G e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

A ESCUTA E O DIÁLOGO PARA O EMPODERAMENTO DA CRIANÇA E DO EDUCADOR: BREVE RELATO DO PROJETO LUZ, CÂMERA, PEQUENOS INVENTORES EM AÇÃO

LISTENING AND DIALOGUE FOR THE EMPOWERMENT OF THE CHILD AND THE EDUCATOR: BRIEF REPORT OF THE PROJECT LIGHT, CAMERA, LITTLE INVENTORS IN ACTION

Penha Mabel Farias do Nascimento⁹

Resumo

O relato descreve ações pedagógicas que visam construir um espaço/tempo de autoria capaz de romper com o olhar de “devir” que enxerga a infância como lugar de “preparação”, além de desconstruir as práticas subsequentes que condicionam a criança a um lugar de invisibilidade. Nesse contexto, foi desenvolvido o “Projeto Luz, Câmera, Pequenos Inventores em Ação”, inspirado nas comemorações do Ano Internacional da Luz, em que consideramos o protagonismo da criança em consonância com o protagonismo dos educadores como essencial para o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do projeto citado. Nossos questionamentos foram: Como aproximar as crianças dos conhecimentos/experimentos científicos sobre a luz? O que é real e significativo para cada uma delas enquanto sujeitos cognoscentes?

Palavras-chave: Protagonismo. Projetos. Criança. Professor.

Abstract

The paper describes pedagogical actions that aim to construct a space/time of child protagonism able to break with the thought of "devir" (becoming) that sees early childhood as a place of "preparation", besides deconstructing the subsequent practices that brings the child to a place of invisibility. In this context, the "Project Light, Camera, Little Inventors in Action" was developed, inspired by the celebrations of the International Year of Light, in wich was considered the protagonism of the child in consonance with the protagonism of the teachers as essential for the planning, execution, monitoring and evaluation of the mentioned project. Our questions were: How to bring children closer to scientific knowledge / experiments on light? What is real and meaningful to each of them as cognitive subjects?

Keywords: Protagonism. Projects. Child. Teacher.

⁹ Mestre em Educação e doutoranda em Educação (Universidade Federal Fluminense – UFF / Niterói \R.J.), Pedagoga da Unidade Municipal de Educação Infantil Professora Lisaura Machado Ruas da Rede Municipal de Educação de Niterói. E-mail:penhamabel@gmail

O presente relato¹⁰ de experiência se concentra, sobretudo, em narrar algumas das ações pedagógicas que visaram construir um espaço/tempo de autoria (e transgressão) capaz de romper com o olhar de “devir” sobre a infância e desconstruir as práticas subsequentes que condicionam a criança a um lugar de invisibilidade. Um olhar de devir que enxerga a infância como lugar de “semeadura”, “preparação”, uma “incubadora de indivíduos” segundo as necessidades de uma sociedade e seus projetos sociais, políticos e econômicos.

Nesse sentido, desejamos caminhar na contramão de concepções de infância que permeiam, ainda na atualidade, muitas ações pedagógicas na educação infantil, como a visão iluminista de infância que relaciona a criança à “des-razão”, em oposição à emancipação ética e política da idade adulta, considerada a “idade da razão”. Etimologicamente, o termo infância do verbo latino “fari (falar, dizer e do seu participio fans”) se refere à falta de capacidade somada à “ausência de fala.” (GAGNEBIN, 1997, p.87). Assim, o infans é aquele que não fala, não pensa, não tem conhecimento, é uma folha em branco, esperando que sua história seja narrada e pensada pelo outro.

É nesse contexto que a Equipe de Articulação Pedagógica/EAP (Direção e Pedagoga¹¹) e os professores de uma Unidade Municipal de Educação Infantil¹², localizada em Niterói, RJ, elaboraram e desenvolveram o “Projeto Instituinte Luz, Câmera, Pequenos Inventores em Ação”, em 2015. Este registro enfoca as ações político-pedagógicas desenvolvidas com as crianças (ou o Grupo de Referência de Educação Infantil/GREI) de 2, 3, 4 e 5 anos, em especial, as atividades denominadas como “Conversas sobre Astronomia” e “Desenhando com a Luz”.

Desafiados, nossas primeiras perguntas foram: como aproximar nossas crianças e suas experiências de vida dos conhecimentos/experimentos científicos sobre a luz? O que, de fato, era real e significativo para cada uma delas enquanto sujeitos cognoscentes? Quais vivências poderiam tornar estranho (inquietante/problematizador) o que lhes era familiar?

¹⁰ Texto foi produzido, originalmente, para o VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação realizado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, em outubro de 2016.

¹¹ Quem relata as ações pedagógicas discutidas e construídas coletivamente e, por isso, fizemos a opção de utilizar o verbo na terceira pessoa do plural.

¹² Educamos e cuidamos de 100 crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses.

A princípio, em nossa reunião de formação continuada (quarta-feira à tarde, das 15:00 às 17:00), discutimos quais seriam os caminhos a seguir a partir das observações do corpo (em movimento), da escuta e do diálogo que já travávamos, comumente, com as crianças. Ao mesmo tempo em que refletíamos, desenhávamos estes caminhos (como diferentes roteiros de viagem), traçando nossas “redes antecipatórias”¹³ (HELM; BENEKE, apud CORSINO, 2009), mesmo compreendendo que tais redes seriam revisitadas na busca da aproximação entre o objeto de estudo (a luz) e os sujeitos (crianças e adultos) que buscavam conhecer durante o desenvolvimento do projeto.

Como um dos pilares que norteiam nossas escolhas e fazeres é o trabalho com projetos, consideramos o protagonismo das crianças em consonância com o protagonismo dos educadores (e de toda comunidade escolar) como essencial para o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do projeto citado.

A partir do trabalho com projetos, a escola passa a ser um lugar de busca, de pesquisa e de problematização dos fenômenos que estão no mundo e/ou dentro de nós. É preciso que o desejo de conhecer mobilize cada um de nós que estamos, sobretudo, na escola, adultos e crianças, educadores e educandos. É preciso que o conhecimento seja vivo, para além de uma concepção curricular que engendra o conhecimento como uma lista de conteúdos, a saber. Como afirma Corsino (idem, pp. 105-106):

Trabalhar com projetos na escola, desde a educação infantil, é uma forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações das crianças, aos problemas emergentes na sociedade em que vivemos, à realidade fora da escola e às questões culturais do grupo. Os projetos vão além dos limites do currículo, pois podem ser explorados de forma ampla e interdisciplinar, implicando pesquisas, busca de informações, experiências de primeira mão como visitas e entrevistas, além de possibilitarem a realização de inúmeras atividades de organização e de registro, feitas individualmente, em pequenos grupos ou com a participação da turma toda. [...] Lugar onde as diferentes linguagens assumem grande importância, pois são as ferramentas para se ler, entender, interpretar e dizer o mundo.

¹³ A rede antecipatória é um esquema que possui uma temática central que se liga a outros subtemas.

E como caminhar em direção a autoria das crianças, se não tivermos o mesmo olhar para a equipe docente? Como pedir que o educador estabeleça uma relação de alteridade com o educando, se ele mesmo não se vê como sujeito do processo de construção do conhecimento?

Como parte desta discussão, acreditamos como Ostetto e Leite (2004), Guimarães e Barbosa (2016), entre outros pesquisadores, em uma formação docente que abarque também a cultura, a política, a ética e a estética como aprendizados necessários para a construção de um olhar sensível e problematizador. Que veja o educador na sua “inteireza” e ao mesmo tempo no seu “inacabamento”, como diria Madalena Freire (2012) e Paulo Freire (1997). “Inteireza, marcada por dimensões que nos constitui numa totalidade; somos constituídos de cognição, razão, inteligência, mas também de afetividade, amorosidade” (Idem., 2012, pp.24-25).

Para Paulo Freire (1998), a educação que considera o ser humano na sua “inteireza” corresponde a vocação do homem, da mulher (da criança, da pessoa seja a idade que tiver) de “ser mais”, vocação ontológica que compreende o ser humano a partir da sua materialidade, concretude, do contexto sócio-histórico em que vive e o constitui como homem ou mulher, como ser programado para aprender, conhecer seu entorno, intervir, ensinar, trabalhar, amar e viver. Assim, ele dirá:

Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo história, me saber sendo por ela feito. E porque fazendo história e por ela sendo feito, como ser no mundo e com o mundo, a leitura de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço (ibid., 1994, p. 72)

Eis que surge aqui a emergência de se pensar a educação atravessada pela dimensão estética que se opõe as práticas educacionais que fragmentam o ser humano e os diferentes processos de construção de conhecimento. Em nosso caso, urge pensar a educação de crianças e adultos, respectivamente, na educação infantil e na formação de professores.

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009) apontam para as especificidades da educação da criança de zero a cinco anos. Os princípios que devem ser respeitados na organização das propostas

pedagógicas são: os éticos, os políticos e os estéticos. Assim, no cotidiano da educação infantil o princípio estético valoriza a expressão: “(...) da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.” (ibid.p. 16). Mas, o que é a dimensão estética?

Veia Vecchi (2006) diz que definir a dimensão estética não é tarefa fácil, mas ela afirma que tal dimensão faz parte de uma estrutura de pensamento que evolui e que em situação de aprendizagem pode sustentar e alimentar um conhecimento que não apenas se nutre de informação, mas conduz a uma relação de sensibilidade, de escuta e empatia com as coisas, com o entorno, possibilitando conexões. Tal pensamento e conhecimento se configura como algo transversal que articula diferentes conhecimentos. Assim, a dimensão estética não se relaciona somente a arte, é uma modalidade de busca e lugar da experiência.

Diante do que foi acima ressaltado em nossas colocações, um questionamento nos inquieta: como pensar a educação da criança atravessada pelo princípio estético, sem que a formação dos professores seja igualmente pensada?

Nesse sentido, na Unidade Municipal de Educação Infantil pensamos as ações pedagógicas voltadas às crianças atreladas à formação continuada de nossos professores. Assim, tivemos a oportunidade de concretizar situações de aprendizagens em que o professor se vê como autor de sua própria trajetória de formação em serviço que não cessa e que vive (partilha) coletivamente.

Diante do desafio de desenvolver atividades que envolvessem conceitos científicos sobre a luz, foi organizada pela Equipe de Articulação Pedagógica e professores uma oficina de experiências com a luz (natural ou artificial) que pudessem ser feitas com e pelas crianças. Os professores selecionaram as experiências, testaram e compartilharam suas descobertas (tentativas, erros, acertos e conclusões) em um dia de planejamento e formação continuada. Em outro momento, visitamos¹⁴ o Planetário da Gávea e participamos de uma formação no Museu de Astronomia/MAST (Rio de Janeiro).

¹⁴ Com recurso financeiro próprio de cada profissional.

Com as crianças, inicialmente, organizamos um encontro que chamamos de “Conversas sobre Astronomia” entre um amante da astronomia, o professor Marco Antônio Vieira¹⁵, e as turmas de 2, 3, 4 e 5 anos. As turmas envolvidas já faziam: a observação do sol, como luz natural, dentro e fora dos espaços da escola (como a luz solar circulava nestes espaços dependendo do horário, como a luz projetava sombras dependendo da direção e dos objetos a sua frente e como se poderia fazer registros destas sombras através dos desenhos), observação do céu durante o dia, à noite com a ajuda dos responsáveis, viram diferentes vídeos, animações, ouviram histórias e a dramatização de uma lenda esquimó sobre a origem do sol e da lua. Tais atividades instigaram cada vez mais o interesse das crianças, o que possibilitou a problematização do tema junto às mesmas, favorecendo a escuta e registro (feito pelos professores na “roda de conversas”) de questionamentos de cada turma durante essas situações educativas mencionadas acima. Surgiram, então, nas turmas das crianças de 3, 4 e 5 questões¹⁶ como: “– *Que cor é a lua? Tem lua cadente? – A luz da lua é branca? – A lua é longe da minha casa? – Por que a lua é uma bola? – Na lua tem bichinhos? – Como se vai à lua? – De dia não tem estrela, por quê? – A estrela cai? – Quero saber como é a estrela?*”



Figura 1. Professor Marco Antônio Vieira conversando sobre astronomia com a turma de 3, 4 e 5 anos. Fonte: Autoria própria.

¹⁵Pedagogo, Historiador e Mestre em Educação/UFF/RJ

¹⁶ Os professores procuraram registrar as perguntas das crianças, respeitando a linguagem das mesmas.

Todas as estrelas são verdes e amarelas? –O rabo da estrela cadente é de pisca-pisca? –A estrela é da cor do arco-íris? –A estrela brilha? Como a estrelinha brilha? Como é o sol? –Quero saber do sol. O sol é grandão?”.

A partir dos questionamentos das turmas, o professor Marco Antônio organizou sua conversa com as crianças, apresentando (Power Point) as questões nos slides (com o auxílio do Data Show) e mostrando fotos tiradas pelo telescópio Hubble. Quando era lida a pergunta, que norteava a fala da conversa, muitas crianças diziam para quem estivesse ao seu lado: “– Fui eu que perguntei isso!”, num misto de admiração e espanto, de ver nos slides o registro da sua questão. Uma observação que diz muitas coisas, entre elas, de sentir-se valorizado pelo outro, esse outro que é também seu parceiro, cotidianamente, o adulto. Uma valorização que o torna sujeito, não o reduz a coisa (objeto, não pensa, não sente e não atua), não o “coisifica” (FREIRE, 1998), oportuniza a criança ocupar um lugar de visibilidade, de participante da construção da cultura de forma legítima.

Durante a conversa, as crianças puderam, a todo o momento, perguntar para além do que já estava registrado nos slides, fazendo comentários que faziam alusão ao que viram e ouviram também de familiares. Uma criança citou que um irmão gostava de ler sobre as estrelas, o que a fez perguntar, em um dado momento, sobre meteorito. O que seria? É interessante observar, como a curiosidade das crianças levou à discussão no sentido de conhecer as características da lua, das estrelas e do sol. Perguntas feitas através de seus conhecimentos (crenças), fruto de suas percepções e vivências com estes elementos naturais no cotidiano, dentro e fora da escola. Como fica evidente também nestas falas: “– Onde vou a lua me segue. Por que a lua me segue? _É Deus que faz a lua ficar branca?”.

E é através da escuta e da observação (do olhar) sensível das crianças (de como pensam e sentem o mundo) que também nos inquietamos, fazendo perguntas para nós mesmos. O que elas querem conhecer? Quais as relações que estabelecem durante o aprendizado? O que seus gestos, palavras, expressões faciais e corporais nos dizem? Deste modo, se de fato escutamos, “– O lápis amarelo é da cor do sol. Sol é fogo?”, percebemos que a criança ao conhecer busca elementos do seu cotidiano para

aprender, para se apropriar do objeto a ser conhecido. É preciso afirmar aqui, também, a estreita relação entre a observação e a escuta que “acolhe uma dimensão existindo em potência, aquilo impossível de ser captado no momento pelo olhar, mas ali presente” (SIMIANO, 2016).

O que se vai enfatizando, ao escutar e dialogar, é a valorização do outro, das suas dúvidas, hipóteses, concordâncias, divergências, silêncios e criações. É ter visibilidade, extrapolar o idealizado, o que se quer ver no outro, para enfim nos aproximarmos dos contornos reais da pessoa, seja a idade que tiver.

Observamos que as crianças maiores ao ouvirem dos professores quais perguntas gostariam de fazer ao professor Marco Antônio, quando ele estivesse conosco, organizaram questões por meio da oralidade. Já as crianças de dois anos, fizeram comentários, como podemos ler a seguir. “– *A casa dela é lá longe. A estrela foi embora para casa dela – A estrela sobe lá em cima do morrão, céu. No céu tem estrelas; – O sol não tem pé. Eu gosto do sol. Sol não vua, ele anda e vi ele andar. O sol amarelo. Ele tem olho, nariz*”. As hipóteses levantadas sobre a ausência da estrela enquanto é dia, horário da escola, são visíveis na primeira colocação. Posteriormente, uma criança faz referência à proximidade de outro morro, além do “Morro da Cocada” (onde estuda) ao observar o sol. A outra, ao observar a fotografia do sol tirada pelo telescópio Hubble faz comentários diferenciando o desenho que a professora mostrou, em sala, e a foto do sol. Por isso a conclusão “*o sol não tem pé!*”, o que fez a professora repensar as imagens que mostraria para as crianças nas próximas atividades. Os questionamentos e os comentários foram utilizados pelos professores em reunião de planejamento e formação continuada como material para discussão e tomada de decisões pedagógicas.

Logo após a conversa, as crianças puderam conhecer um telescópio e uma luneta, além de poderem ver as fases da lua através de uma luminária que possuía o formato deste corpo celeste e se iluminava aos poucos, reproduzindo tais fases.

Ainda como parte deste projeto, desenvolvemos com as turmas de 3, 4 e 5 anos outra atividade denominada “Desenhando com a Luz”. Ela surgiu no projeto em articulação com a necessidade incessante e inerente da criança, do ser humano, de

fazer seus registros, deixar suas marcas, criar, reinventar-se no mundo e na relação com outros sujeitos.

Nesse sentido, Vigotski (2004, p.105), afirma que “desenhar [...] é um tipo predominante de criação na primeira infância.” Valorizar este registro é outra forma de escutá-la. E, para nossas crianças, utilizar a luz para desenhar significou, no mínimo, uma ação inusitada! O que não foi muito diferente para nossos professores durante uma formação que vivenciamos. Para adultos e crianças foi uma oportunidade de ressignificar o uso de diferentes materiais como lanternas, luz negra, lâmpadas natalinas, brinquedos que emitiam luz, dentre outros. Utilizamos, assim, a luz como meio de expressão, criação, imaginação, o que envolveu o corpo em movimento, pois percebemos, nós e as crianças, que a movimentação mais ampla dos braços permitia traços mais nítidos e complexos.

A atividade “Desenhando com a Luz” foi realizada a partir de um aplicativo para o sistema operacional Android, o “Long Exposure Câmera” (TECHTUDO, 2015). Tal aplicativo capta as imagens com “exposições mais longas à luz” e em lugares com luminosidade reduzida. Oportuniza, deste modo, o “efeito Light Painting” (pintar com a luz). O aplicativo foi baixado pela EAP e os professores em seus celulares, o que possibilitou a familiarização das crianças com a proposta ao longo do ano.¹⁷

Simultaneamente, a equipe docente estimulava as discussões sobre a luz, orientadas ora pela colocação das crianças (questões e hipóteses), ora pela rede antecipatória. Assim, começou a ser problematizada a questão como a luz da lâmpada chegava até a escola? O que provocou uma observação das lâmpadas, dos fios e para onde tais fios seguiam. Fora da escola, as crianças passaram a observar os postes que existem no caminho da escola e próximo a suas residências. Isto também gerou a observação dos profissionais que trabalhavam no alto dos postes, manipulando os fios. Estas discussões foram avançando e as crianças tiveram a oportunidade de conhecer grandes inventores como Thomas Alva Edison (1847-1931)¹⁸ e Alexander Graham Bell

¹⁷ Esta atividade também foi apresentada aos pais, responsáveis e a comunidade. Adultos e crianças puderam desenhar com a luz.

¹⁸ Inventor da lâmpada elétrica, em 1879.

(1847-1922)¹⁹, dentre outros inventores da tecnologia da luz. Também foram realizados, com frequência, experimentos realizados com a luz negra, tintas fluorescentes e protetor solar, o que de fato encantou as crianças.

Posteriormente, com o intuito de organizar uma exposição com os desenhos feitos com a luz pelas crianças, captados pelo aplicativo Long Exposure, escurecemos uma sala e fixamos um pano preto que serviu de plano de fundo para as crianças se posicionarem e realizarem os movimentos que desejassem com alguma fonte de luz em mãos. As crianças puderam escolher entre os seguintes materiais: lanterna, lâmpada pisca-pisca (natalina), brinquedo luminoso em formato de bastão com uma estrela na ponta e a luz negra.

À medida que cada foto era realizada, as crianças pediam para ver o registro feito pelo colega ou por elas mesmas. Algumas passaram a observar o celular, preso a um tripé sobre uma mesa e adaptado para a altura das crianças, no momento que o desenho era feito, o que fez que as crianças percebessem que a luz negra e as lâmpadas natalinas, com o movimento dos braços, possibilitavam uma foto com um traçado mais nítido e colorido. Outra observação diz respeito à movimentação mais ampla dos braços e a velocidade com que se faziam os movimentos. As crianças perceberam que os colegas que mexeram pouco o braço e devagar não realizavam registros com muitos traçados o que fez com que o comportamento das crianças se modificasse quando fizeram o desenho em seguida.

É preciso dizer que nosso foco, na atividade mencionada, não foi o produto, mas a possibilidade de viver uma experiência criativa tendo a luz como recurso. Observar como a criança vive o processo criativo tem sido alvo de nossas preocupações e discussões. Este é também um aspecto enfatizado por Vigotski (idem., pp.100-101):

Não se deve esquecer que a lei principal da criação infantil consiste em se ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação.

¹⁹ Inventor do telefone. Sua primeira experiência ocorreu em 1876.

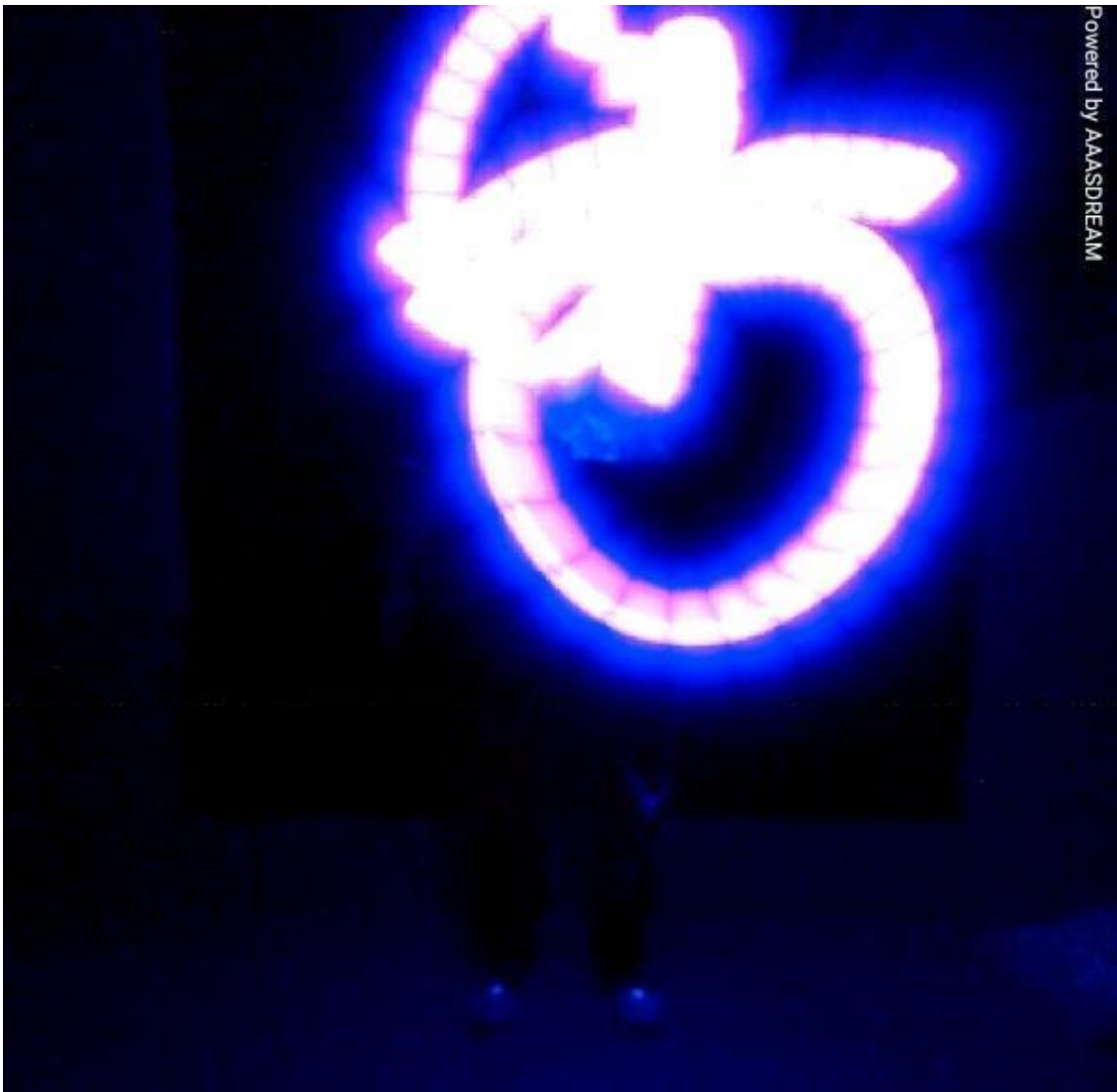


Figura 2: Desenho feito por Allan Patrick, da turma de 3 anos.
Fonte: Autoria própria.

Isto nos faz pensar sobre a necessidade real do registro desses processos criativos como instrumento pedagógico vital na avaliação, acompanhamento e orientação da ação educativa junto à criança. Possibilita também o debruçar, um olhar sensível que oportuniza a retomada reflexiva dos educadores (Quais as ações da criança? Quais suas preferências? Como as demonstrou? O que foi dito? Quais interações ocorreram? Permitimos que o processo criativo acontecesse? Como foi a nossa mediação?), um espaço/tempo de reflexão aliado às demandas de estudo e pesquisa que o registro também aponta. Esse tempo/espaço, essa pausa, é fundamental em meio aos múltiplos fazeres (de cuidado e educação) de uma escola de

período integral como a nossa, uma escola que visa convergir para um atendimento de qualidade a que toda criança tem direito como posto na nossa Carta Magna, a Constituição de 1988 (2000) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SAVIANI, 2008).



Figura 3. Desenho & Luz – Exposição dos desenhos feitos pelas turmas de 3, 4 e 5 anos na IV Feira Integrada - Arte na Infância: múltiplos olhares.
Fonte: Autoria própria.

Cabe aqui também pensarmos sobre como acolhemos o que resulta do processo criativo das crianças. Qual o lugar que reservamos à infância e a sua cultura? Acolhemos, de fato, a criança como ser poético? Acolhemos o ser poético que existe em nós? Ou silenciados? Ou somos silenciados? Por que, afinal, tanto o inacabamento quanto a inteireza constituem o ser poético. Que é “(...) aquela porção certamente existente em todos nós (...) aquela dimensão essencial da vida, cuja força nos conduz à criação.” (OSTETTO, 2014, p.15) Nos conecta aos outros e os diversos seres do nosso planeta; não suporta a indiferença; se nutre da multiplicidade de relações que podemos estabelecer com o nosso entorno, com o mundo (social e natural), com a materialidade desses contextos e com os outros. É uma forma de ser e estar no mundo que não isola ou reduz a dimensão estética da vida.

É preciso viver novas experiências e trazer também para a reflexão o que não foi vivido, a falta. Como bem colocado por Manoel de Barros (2003, s/p) no texto “Manoel por Manoel”:

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que era pedra era lagarto. Que era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto.

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas.

Este exercício de escuta e diálogo, relatado neste trabalho, também busca a comunhão com nossos pares, na partilha, no encontro, nos desencontros, nas concordâncias e discordâncias que fazem de nós a equipe de educadores desta UMEI. As experiências vividas por nós nesta escola nos fazem frequentemente esbarrar em nossas “raízes crianceiras”, o que ora promove a troca, ora a inquietude.

Com o movimento de pensar a própria experiência, também visamos contribuir para a construção de novas práticas de ensinar e aprender em que a condição de autoria (criação, ressignificação e autonomia) seja um dos pilares da organização pedagógica dos diversos espaços/tempos de educação em nossa sociedade, principalmente, na escola. Que nela busquemos romper com toda e qualquer forma de coisificação do ser humano, repensando, nos debruçando sobre as teorias (as concepções) e as práticas, considerando-as nas relações que estabelecem intrinsecamente.

Por último, e não para concluir, não nos sai da cabeça a frase de Manuel de Barros (2003), “Tudo o que não invento é falso”, como é para nossas crianças tudo que lhe é imposto, que ignora sua capacidade de conhecer, criar, resistir, subverter e

mostrar outras facetas de um mesmo mundo, aquilo que lhe atrai o olhar e lhe aguça o desejo de intervir. Que sejamos capazes de construir outros modos de pensar, escutar e dialogar com as crianças de tal forma que a sua condição poética seja respeitada e eleita como foco de nossos estudos e pesquisas no cotidiano da educação infantil.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manuel. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003. s/p.
- BRASIL. **Projeto Instituinte da UMEI Professora Lisaura Machado Ruas**. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia/FME. 2015.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. 24 ed. São Paulo: Saraiva, 2000. 279 p.
- CORSINO, Patrícia *et al.* **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. 132 p.
- FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012, 215 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, 184 p.
- _____. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 245 p.
- _____. **Professora sim tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. 5.ed. São Paulo: Editora Olho D'água, 1994.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Infância e pensamento**. In: GHIRALDELLI JR. Paulo. FARACO, Carlos Alberto. CARVALHO, Edgard de Assis. FERNANDES, Heloisa Rodrigues. LIBÂNEO, José Carlos. RIBEIRO, Renato Janine. BOLLE, Willi. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997,176 p.
- GUIMARÃES, Daniela. BARBOSA, Silva Néli Falcão. **A visibilidade e a invisibilidade das crianças nas relações com os adultos na creche**. Disponível em: <<http://acriancaeasuaescolarizacao.blogpost.com.br/2009/07/visibilidade-e-invisibilidades.html>>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- KOHAN, Walter et al. **Lugares da infância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.184 p.
- OSTETTO, Luciana; LEITE, Isabel. **Arte, infância de formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. 128 p.
- _____. **Danças circulares na formação dos professores: a inteireza de ser na roda**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014. 192 p.
- SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. 12 ed. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2008. 336 p.

SIMIANO, Luciane Pandini. **Colecionando pequenos encantamentos... A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças pequenas.** Porto Alegre, 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/117784>. Acesso: 20 mar. 2016.

TECHTUDO. **Long exposure camera.** Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/long-exposure-camera.html>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

VECCHI, Veá. **Estética y aprendizaje.Prólogo.** In:HOYUELOS, A. La estética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Ediciones Octaedro; Rosa Sensat, 2006.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009,135 p.

**ENSAIO SOBRE UMA PRÁTICA EDUCATIVA INSTITUINTE: A ESCOLA
COMO LUGAR DE PRODUÇÃO CULTURAL**

**TEST ON AN INSTITUTIVE EDUCATIONAL PRACTICE: THE SCHOOL
AS A PLACE OF CULTURAL PRODUCTION**

Ana Paula Mello²⁰
Sérgio Silva²¹

Resumo

Este artigo é um ensaio que consiste na defesa da ideia de que a escola é um lugar de produção de cultura. Recorremos ao debate realizado no campo do currículo, levando em conta que ao pensarmos projetos para a escola nos deparamos com as intenções que definem a organização do currículo escolar. Desse modo, compreendemos que as intenções presentes no cotidiano escolar não podem ficar restritas a função de prescrever conteúdos. Baseados em práticas educativas da educação patrimonial realizadas no projeto instituinte desenvolvido na Escola Municipal Levi Carneiro, defendemos a ideia de que a escola, ao colocar em prática projetos que dialogam com símbolos de culturas não-hegemônicas, percorre caminhos pelos quais os sentidos amplamente difundidos no cotidiano escolar não conseguem trilhar.

Palavras-Chave: Currículo. Prática educativa. Educação patrimonial.

Abstract

This article is an essay to support the idea that school is a place for culture production. We have considered the discussion in the school curriculum field, taking into account that, when we think about school projects, we deal with intentions that define the organization of school curriculum. Therefore, we understand that the intention in the school routine can't be restricted to school subjects. Based on educational practices of the Heritage Education developed at Escola Municipal Levi Carneiro, we defend the idea that school, when putting in practice projects which deal with non-hegemonic culture symbol, establishes goals which can't be achieved by deeply rooted meanings of everyday school.

Keywords: Curriculum. Educational practices. Heritage education.

²⁰ Graduada em Geografia pela UERJ, mestre em Arqueologia pela UFRJ. Professora de Geografia da Escola Municipal Levi Carneiro, linha de pesquisa: educação patrimonial, E-mail: aptmellolevi@gmail.com.

²¹ Graduado em Pedagogia pela UERJ, mestre em Educação pela UERJ. Pedagogo da Escola Municipal Levi Carneiro, linha de pesquisa: currículo, E-mail:sergirafael@yahoo.com.br.

Introdução

O objetivo deste trabalho é tratar da prática educativa norteadora do projeto instituinte *Arqueologia e educação patrimonial: a participação da Escola Municipal Levi Carneiro na preservação do patrimônio arqueológico da praia de Itaipu-Niterói*. O projeto foi realizado no ano escolar de 2016, tendo como referência práticas educativas que estabeleçam conexões entre arqueologia, educação patrimonial e geografia. A iniciativa de apresentar aos alunos uma parte do patrimônio cultural da cidade de Niterói foi fundamentada em duas ideias principais. Primeiro, despertar o sentimento de preservação e valorização do bem cultural, contribuindo para formar indivíduos que tenham contato com práticas educativas capazes de fortalecer a identidade cultural local, conhecendo patrimônio natural e cultural de uma região muito próxima à escola. Segundo, afirmar que a escola é um lugar de produção cultural.

As ideias norteadoras do projeto resultam de uma mescla entre elementos da perspectiva pós-estrutural do currículo com elementos oriundos da abordagem crítica. Mesclamos elementos de perspectivas teóricas diferentes porque não temos a intenção de fixar um único sentido para o processo educativo realizado no projeto. Cabe ressaltar, as práticas educativas realizadas no decorrer do projeto consideraram que o currículo escolar assume diferentes sentidos²² para a comunidade escolar.

Dessa forma, ao apresentarmos aspectos do funcionamento de atividades educativas do projeto instituinte vivenciado na Escola Municipal Levi Carneiro, consideramos que o currículo escolar é composto por uma multiplicidade de intenções que podem ser reelaboradas na circunstância em que elegemos componentes de um projeto curricular. Defendemos que o currículo escolar é constituído por diferentes elementos culturais. Neste contexto, entendemos que as diferentes culturas que circulam no cotidiano escolar não podem ser sintetizadas na ideia de que o conhecimento escolar é universal e homogêneo. Pensar dessa forma remete ao

²² Considerar diferentes sentidos para o currículo escolar é possível porque, tal como Elizabeth Macedo (2006), entendemos que podemos falar “de um currículo que é projetado em nossas falas e que é diferente para cada um de nós, sem generalizar, mas também sem particularizar. Não se trata de um ente abstrato, mas de um híbrido de minhas/nossas memórias e experiências” (MACEDO, 2006, p. 288).

caráter prescritivo de organização do currículo que torna inviável considerar a escola como um lugar de produção de cultura.

Nesse sentido, de forma geral, a seguir, expomos indicações iniciais do debate realizado no campo curricular com o objetivo de afirmamos que um projeto curricular baseado na prescrição de conteúdos curriculares universais fixa sentidos à prática educativa limitando-a a repetição de intenções que dialogam somente com discursos provenientes da cultura hegemônica. Em seguida, descreveremos práticas educativas do projeto instituinte supracitado que ensaiaram dialogar com símbolos de uma cultura não-hegemônica.

Trilhando pelas fronteiras na área do currículo

Inicialmente, voltamos a nossa atenção para questionar a unidade do conhecimento escolar, uma unidade baseada no entendimento de que existe um conhecimento homogêneo. Neste sentido, se faz necessário conceituar o campo de organização do conhecimento escolar, a partir dos autores Ivor Goodson (1995) e César Coll (1996) e, em seguida, baseados em Elizabeth Macedo (2006), defenderemos que a escola é um lugar de produção de cultura.

Encontramos em Goodson (1995) e Coll (1996) uma preocupação em criticar o caráter prescritivo de organização do conhecimento escolar. Prescrição de conteúdos que, via de regra, desconsidera as condições cotidianas de organização do currículo. Isto porque a preocupação com o estabelecimento de metas, e em seguida, o alcance das metas estabelecidas, coloca-se “muito acima da discussão sobre currículo tal como existe e é correntemente realizado” (GOODSON, 1995, p.52).

A abordagem prescritiva, ao considerar o conhecimento escolar como uma totalidade, permite que coisas diversas sejam tratadas da mesma forma, e que o entendimento do que vem a ser o conhecimento escolar guarde aquilo que se repete, por meio de uma generalização. O desdobramento desta postura no plano de análise curricular permite que o conhecimento escolar se relacione, por exemplo, com teorias científicas ou correntes filosóficas da mesma forma. A generalização da abordagem

prescritiva possui a capacidade de desprezar a diversidade porque tende a guardar aquilo que é recorrente.

Segundo Coll (1996), os propósitos e as metas na discussão curricular aparecem no momento de definir a organização de um currículo. Neste momento, “uma das tarefas do projeto curricular é proceder à análise, classificação, identificação e formulação das intenções que presidem o projeto educacional” (COLL, 1996, p. 67). No entanto, é importante ressaltar que existe uma multiplicidade de intenções presentes no momento de elaboração de um projeto curricular, multiplicidade que não pode ser ignorada, porque ao ignorá-la reduzimos os diferentes problemas, que de alguma forma se relacionam entre si, a uma homogeneidade.

Esta redução, a nosso ver, se confunde com duas ações que permeiam o processo de elaboração curricular. As ações, segundo Coll (1996), são a organização e a seqüenciação temporal dos conteúdos curriculares. Porém, Coll (1996) não problematiza a questão da multiplicidade de intenções presentes no momento de elaboração de um projeto curricular com a necessidade de organização e seqüenciação temporal deste projeto. Os indícios desta questão aparecem sem serem problematizados no texto que utilizamos como base para o presente trabalho, *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. Neste texto, César Coll desdobra a multiplicidade de intenções de um projeto curricular em dois aspectos: primeiro, o grau de concretização das intenções educativas; segundo, as vias de acesso na concretização das intenções educativas.

Ao aprofundar estes dois aspectos, Coll (1996) delimita a articulação entre os resultados da aprendizagem, os conteúdos sobre os quais a aprendizagem versa, e às próprias atividades de aprendizagem. Coll identifica esta articulação porque alguns autores, - De Corte *et alli* (1979), Romiszonwski (1981) e Hameline (1979) -, ao explicarem formas de organização curricular, fundamentam a explicação em pontos que se articulam. Conforme De Corte *et ali*, “Num extremo, com as formulações muito abstratas sobre as mudanças que a educação formal tenta promover nos alunos, temos os objetivos gerais” (apud COLL, 1996, p.68). Os objetivos gerais mantêm uma

relação estreita com a formulação de objetivos concretos ou objetivos de aprendizagem.

Assim, por exemplo, Romiszowski (1981) denomina *finalidade, meta* ou *propósito educativo* um enunciado geral sobre as intenções educativas; no outro extremo, o *objetivo de instrução* designa um enunciado preciso sobre as intenções educativas; os objetivos de instrução derivam das finalidades educativas graças a uma série de esforços sucessivos de concretização e especificação (COLL, 1996, p.68).

Conforme Coll (idem), Hameline (1979) coloca em um extremo as finalidades que são “afirmações de princípio através das quais a sociedade (ou grupo social) identifica e veicula seus valores, e que proporcionam linhas mestras a um sistema educacional” (apud COLL, 1996, p. 69). Entre as finalidades e os objetivos específicos ou operacionais Hameline (1979) acrescenta metas educacionais e objetivos gerais. Ao apresentar os conceitos destes autores, Coll (1996) nos indica que o esforço realizado por esta gama de terminologias consiste em conseguir identificar o grau de concretização das intenções educativas. Como se fosse possível, a partir do esforço de articular generalizações (objetivos gerais ou finalidades) e especificidades (objetivos específicos), precisar o grau de concretização das intenções educativas. Este esforço de precisão limita práticas educativas que estejam preocupadas em dialogar com as culturas locais presentes no contexto social em que uma determinada escola está inserida.

Dessa forma, a urgência dada à organização e à sequenciação de um projeto curricular pode ficar restrita à tarefa de prescrever conteúdos, que podem ser considerados universais porque contêm uma marca,

Trata-se de identificar os processos cognitivos mais importantes na aprendizagem, a fim de confeccionar um repertório de habilidades independentes de conteúdos específicos e, portanto, suscetível de ser aplicado a uma variedade de situações (COLL, 1996, p. 72).

Segundo Coll (1996), identificar os processos cognitivos mais importantes é uma marca da psicologia. Temos, por exemplo, uma preocupação em identificar destrezas cognitivas que possam ser generalizadas.

Os efeitos desejáveis da educação escolar não devem referir-se tanto à aquisição de itens específicos de conhecimento, ou determinadas pautas de comportamento, quanto à aquisição de destrezas cognitivas que possam generalizar-se e ser aplicadas a uma ampla gama de situações (COLL, 1996, p. 73).

A tendência de isolar características do processo cognitivo que permitam a aquisição de itens específicos de conhecimento contribui para o entendimento de que existe um conhecimento escolar universal, ou seja, que determinados conteúdos são mais eficazes na aquisição de destrezas cognitivas e podem generalizar-se nas diversas práticas pedagógicas escolares. Neste sentido, Goodson (1995) apresenta considerações importantes, que nos indicam o problema de fixar uma prescrição de hábitos intelectuais específicos como metas a serem trilhadas por um projeto curricular.

Os que acreditam em metas educacionais baseadas nas disciplinas são obrigados, em última análise, a se defrontar com a triste verdade de que o mundo da escolarização como correntemente se apresenta desenvolve-se em tal ritmo que o estabelecimento de metas é difícil e os quadros de metas nem sempre são relevantes (GOODSON, 1995, p. 53).

Segundo Goodson (idem), a proposta de organização de um currículo prescritivo, baseada em uma ideia preconcebida de que existe um conhecimento escolar geral, em que diferentes habilidades cognitivas, que foram isoladas e identificadas no plano teórico, conseguem sustentar e dar forma a um conhecimento escolar universal, pode ser superada pela articulação entre teoria-prática. A atenção do pesquisador do campo do currículo precisa se dirigir para o esforço de elaborar uma teoria curricular que não isole em lados opostos a elaboração teórica da prática pedagógica das escolas.

A nossa teoria precisa desenvolver-se a partir do entendimento do currículo tal como é elaborado. Em síntese, não necessitamos de teorias sobre prescrições curriculares, mas de estudos, [...] de teorias sobre elaboração e aplicação de currículo (GOODSON, 1995, p. 55).

A proposta de Macedo (2006) no texto intitulado *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*, a nosso ver, desloca a discussão sobre a necessidade de

elaboração de um projeto curricular alicerçado na ideia de que existe um conhecimento escolar homogêneo para “ a compreensão da dinâmica do currículo como cultura” (MACEDO, 2006, p. 287). Compreender a dinâmica do currículo como cultura significa abolir as fronteiras que demarcam e colocam em lados opostos as diferenças existentes na escola. Conforme Macedo (idem), “não parece produtivo assumir que esse espaço-tempo do currículo é um lugar de confronto entre culturas com lados definidos” (MACEDO, 2006, p. 287). Para a autora, romper com as fronteiras estabelecidas é um esforço que abre a perspectiva da negociação, mesmo sendo esta uma perspectiva ainda *nebulosa*. A negociação é um caminho possível para que diferentes tradições culturais possam viver de múltiplas formas.

Nesse sentido, conforme Lopes e Macedo (2011), a perspectiva pós-estrutural no campo do currículo ajuda a produzir sentidos, leituras, análises que questionam/tensionam a contribuição de perspectivas do campo curricular que operam com sentidos gerais de conhecimento escolar. Ao desconstruir sentidos fixados e amplamente utilizados no cotidiano escolar, temos a intenção de apontar os limites do discurso hegemônico no campo curricular para entender a produção cultural realizada na instituição escolar a partir dos diferentes discursos que circulam no chão da escola.

Entendemos currículo escolar, com base em Elizabeth Macedo (2006), como um híbrido de memórias e experiências, projetado por falas, que assume sentido diferente para cada um de nós. Pensar o currículo escolar como um híbrido permite admitirmos que o mesmo é composto por diferentes elementos culturais. Nesse sentido, currículo pode ser pensado como *espaço-tempo de fronteira cultural*, um projeto dinâmico, em que o confronto entre culturas com lados definidos é algo a ser evitado. “Parto do princípio de que o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural” (MACEDO, 2006, p. 288).

Pensar o currículo escolar como *espaço-tempo de fronteira cultural* é ir de encontro as concepções curriculares que fazem uma distinção entre currículo formal e

currículo vivido. Distinções que não são apenas restritas ao campo da didática, mas que influenciam o estudo de políticas e práticas curriculares.

A produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos (MACEDO, 2006, p. 287).

Ao admitirmos que os currículos escolares são formados por processos de produção cultural, trazemos à tona um duplo movimento narrativo marcado por uma temporalidade continuísta e por uma estratégia performática.

Nesse sentido, a educação apresenta-se e autoriza-se como história, como espaço-tempo da repetição. Essa temporalidade continuísta convive, no entanto, com uma outra temporalidade, que, como Bhaba, chamo de performática. Há na educação um projeto de significação que nega qualquer temporalidade anterior, qualquer referência a um passado essencialmente bom, o que seria a sua própria negação. A tensão entre repetição e performatividade cria uma zona de ambivalência, um espaço-tempo liminar, em que é possível pensar a existência do outro (MACEDO, 2006, p. 290).

Para Macedo (idem), conceber o currículo escolar como *espaço-tempo de fronteira cultural* nos coloca diante do outro cultural. Desse modo, o outro cultural não é compreendido a partir de culturas legitimadas, como o avesso que impede a temporalidade continuísta de se realizar, mas pode ser pensado a partir da temporalidade performativa. Nesse sentido, o performativo permite que as vozes que não são hegemônicas tenham a possibilidade de orientar suas estratégias para horizontes não-hegemônicos.

Uma temporalidade que, na expressão de Bhabha, é um entre-lugar que permite que as vozes marginais “não mais necessitem dirigir suas estratégias de oposição para um horizonte de ‘hegemonia’, que é concebido como horizontal e homogêneo (MACEDO, 2006, p. 289).

A perspectiva pós-estrutural ao entender o currículo como lugar de produção cultural tem a intenção de pensar a diferença como um discurso relacional e não como diversidade. Nessa perspectiva, o outro cultural não é concebido como o outro multicultural. As produções culturais no currículo escolar, entendidas como híbrido cultural, fortalecem tramas de certos grupos e potencializam resistências.

O entendimento do currículo como híbrido cultural parece-me crucial para pensar a diferença, não como diversidade (BURBULES, 2003), mas como um discurso relacional em que o próprio sistema de sua representação está em questionamento. Como defende Skliar (2002), um outro que, ao contrário do outro multicultural, é político, “que não vive somente para contestar o malefício, que não se alinha facilmente a uma cultura que pode ser ordenada como múltipla, que não pode ser reduzido [...] a uma ação apenas relacional e comunicativa” (p. 202). Para pensar a diferença, passo a tratar, portanto, do currículo como espaço-tempo híbrido, de fronteira entre culturas que se legitimam de forma diferenciada (MACEDO, 2006, p. 290).

Em resumo, consideramos que o conhecimento escolar transmitido/ensinado nas disciplinas previstas no currículo não é homogêneo. Sendo assim, a seleção de conteúdos que podem ser generalizados com o objetivo de fazer com que os alunos adquiram determinadas destrezas cognitivas, por meio de práticas educativas controladas, é um processo que não considera a diferença cultural com discurso relacional.

A seguir, abordaremos o projeto que inseriu uma cultura não hegemônica no cotidiano de uma escola da rede pública municipal de educação da cidade de Niterói. No projeto instituinte da Escola Municipal Levi Carneiro tratamos de símbolos da cultura denominada Sambaquis²³.

Produção cultural na escola: projeto instituinte mobilizando conhecimentos não previstos no currículo escolar.

Considerar que a escola é um lugar de produção cultural pressupõe adotarmos práticas educativas que tentem romper com atividades realizadas no seu cotidiano escolar que estão presas a elementos da cultura hegemônica. Nesse percurso, um caminho possível para que diferentes tradições culturais possam emergir no cotidiano escolar é adotar práticas educativas baseadas em conteúdos curriculares não prescritos no currículo formal.

²³Sambaquis são sítios arqueológicos de grupos que habitaram o litoral brasileiro há oito mil anos antes do tempo presente. Esses sítios têm como características presença de conchas, peixes e sepultamentos em sua formação.

Nesse sentido, ao contrário da abordagem prescritiva, entendemos que o conhecimento escolar não necessita ser tratado como uma generalização. Desse modo, alguns temas adotados no currículo podem ser escolhidos pelos profissionais da educação estabelecendo um diálogo com culturas locais que compõem o universo cultural da região na qual a escola está inserida.

Então, o esforço realizado na prática educativa ao considerar a escola como um lugar de produção cultural não se limita a tentar articular generalizações e especificidades, objetivos gerais e objetivos específicos, previstos no currículo do ensino fundamental. Procuramos mobilizar conhecimentos/saberes em diálogo com elementos de culturas não hegemônicas, em processo que traz para o cotidiano escolar a possibilidade de conteúdos curriculares operarem sentidos não fixados pela cultura hegemônica.

Os sentidos mobilizados por conhecimentos/saberes de grupos culturais que não compõem os conteúdos do currículo formal podem ser encarados como uma tentativa de não colocar em lados opostos diferentes culturas. Baseados em Macedo (2006), entendemos que algumas fronteiras estabelecidas no currículo escolar podem ser desconstruídas. Desconstruir os sentidos fixados e amplamente utilizados no cotidiano escolar é um movimento que permite identificarmos a escola como um lugar de produção cultural, ao invés de a considerarmos, somente, como um lugar que reproduz práticas educativas baseadas na cultura hegemônica.

A nosso ver, o projeto instituinte *Arqueologia e educação patrimonial: a participação da Escola Municipal Levi Carneiro na preservação do patrimônio arqueológico da praia de Itaipu-Niterói* procurou desenvolver práticas educativas que trouxessem para o cotidiano escolar símbolos da cultura de grupos que habitaram o litoral brasileiro antes dos colonizadores europeus. Dessa forma, entendemos que a realização do projeto instituinte sobre os Sambaquis contribuiu para inserir, em atividades curriculares previstas na disciplina de geografia conhecimentos/saberes sobre a ocupação do espaço do Brasil. São conhecimentos/saberes que não cabem na ideia de ocupação a partir do descobrimento desse território por povos europeus.

Abordaremos, a seguir, os contornos que orientaram o desenvolvimento do projeto.

Notas sobre educação patrimonial, arqueologia e geografia

A escola é responsável não apenas por fornecer informações ou conteúdos formais, mas principalmente por formar cidadãos críticos e conscientes sobre a relevância de suas ações no mundo (FIGUEIRA E MIRANDA, 2012). Ela é o principal lugar de aprendizado, sociabilidade e desenvolvimento cultural, pois na escola os alunos formam sua identidade e estabelecem relações com diferentes grupos sociais, cujo processo de ensino e aprendizagem inclui diversas possibilidades pedagógicas, estimulando um olhar mais abrangente sobre a diversidade cultural humana.

O desenvolvimento de ações pautadas na educação patrimonial é importante, pois favorece a conscientização sobre a responsabilidade individual no lugar onde vivemos e na sociedade como um todo, a construção de identidade e memórias coletivas, além de valorizar ações que fortalecem a prática da cidadania.

Conforme Horta *et alli* (1999), a educação patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural, seus produtos e manifestações, visando despertar nos alunos o interesse em resolver questões significativas para a sua própria vida pessoal e coletiva.

A educação patrimonial possibilita ao aluno perceber que o patrimônio cultural faz parte da sua própria história. De acordo com Figueira e Miranda (2012), tal percepção lhe propicia a oportunidade de conhecer e vivenciar os costumes da cultura local construindo laços de afetividade e de solidariedade com as pessoas e o lugar onde vive, dando um novo significado a este. O acesso ao conhecimento e as vivências relacionadas às diversas manifestações culturais e ao patrimônio cultural nos ajudam no entendimento sobre o que vem a ser patrimônio cultural como prática social. A partir daí são desenvolvidas atividades que permitam que os alunos compreendam a importância da sua valorização e preservação.

O projeto instituinte da Escola Municipal Levi Carneiro foi orientado a partir de uma proposta interdisciplinar. Utilizamos conceitos importantes das áreas da

arqueologia e geografia para nos aprofundarmos sobre os estudos arqueológicos da região de Itaipu e sua Pré-História. Nos encontros, os alunos eram estimulados a fazer uma leitura da realidade estudada e a dar importância ao trabalho de preservação da história de Niterói e a significação afetiva do lugar.

A arqueologia é a ciência que estuda e interpreta a cultura material de grupos que viveram no passado. Segundo Funari (2013), pode ser definida, na origem, como estudo das coisas antigas. O autor destaca que esta manteve a centralidade do estudo do mundo material, daquilo que pode ser tocado, transformado e feito pelo ser humano, definido, por convenção como cultura material.

A prática arqueológica é ferramenta importante para a descoberta de um passado pré-histórico e para a valorização de símbolos da cultura material nos dias atuais.

A geografia é a ciência que estuda o espaço geográfico, buscando compreender a dinâmica do espaço produzido e transformado direta ou indiretamente pela sociedade. Seu estudo é focado na relação entre seres humanos e a natureza, e o conseqüente processo de sua organização do espaço a fim de melhorar as relações socio-espaciais. Um dos principais conceitos da geografia é o conceito de lugar. Santos (2012) considera que o lugar é “globalmente ativo” e que “mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo obtida através dele” (SANTOS, 2012, p.8). Dessa forma, nos detivemos nos espaços utilizados pelos alunos em seu dia-a-dia, considerando as diferentes perspectivas e vivências que um determinado lugar representa para cada indivíduo e o valor do conhecimento do passado para a ressignificação de hábitos culturais e para a preservação do patrimônio cultural.

Ao usarmos fundamentos da geografia e da arqueologia para a concretização do nosso projeto, percebemos que os bens patrimoniais se relacionam com todas as áreas do conhecimento. Assim, o estímulo ao desejo de conhecer e de compreender o desenvolvimento de ações para valorizar e preservar nossos bens culturais e o incentivo a sentimentos de pertencimento a um lugar compõem movimentos essenciais que podem ser trabalhados por diversas áreas do conhecimento. Inclusive,

podendo ser feito por meio de atividades que envolvam toda a comunidade, desenvolvendo um sentimento de afetividade pelos bens culturais locais.

Segundo Funari e Noelli (2002), no que se refere ao passado da civilização brasileira, os últimos 500 anos ocupam quase todas as páginas dos livros didáticos, reduzindo significativamente os milhares de anos da Pré-História a uma pequena introdução. Nossas origens remotas ainda são pouco consideradas. Mesmo que mais de 40 milhões de brasileiros tenham antepassados indígenas, essa herança é pouco reconhecida, embora a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, tenha contribuído para alterar esse panorama educacional, determinando o ensino das culturas afro-brasileira e indígena nas escolas.

O nosso projeto instituinte propõe a possibilidade de compatibilizar a preservação patrimonial e ambiental ao desenvolvimento sustentável no ambiente escolar. Só é possível gostar e cuidar do que conhecemos. Por esta razão é importante a inserção desse assunto por meio de projetos ou como um tema transversal, visando a construção do conhecimento de forma integrada e interdisciplinar, despertando a comunidade escolar para a compreensão da cultura em que está inserida.

A escola tem como função formar cidadãos que se sintam responsáveis pela preservação da história, do patrimônio e da memória da sociedade da qual fazem parte, de maneira que se apropriem da forma identitária e de pertencimento dos aspectos culturais que a constituem, levando-os a compreender, criticar e a refletir sobre o espaço geográfico em que estão inseridos, relacionando seu lugar com o mundo.

Projeto instituinte na Escola Municipal Levi Carneiro

As atividades desenvolvidas no *Clube de Arqueologia* relacionaram educação patrimonial, arqueologia e geografia colocando em funcionamento o projeto instituinte.

A educação patrimonial compreende o conjunto de práticas e experiências voltadas à percepção, ao conhecimento, à apropriação, à compreensão, ao reconhecimento, à

valorização dos bens, tangíveis e intangíveis, de nosso patrimônio cultural (FIGUEIRA e MIRANDA, 2012).

O projeto foi planejado da seguinte forma: a) Aulas teóricas sobre arqueologia, sítios arqueológicos brasileiros, com enfoque nos Sambaquis; b) Debate sobre os temas propostos; c) Visita ao *Museu Socioambiental de Itaipu*; d) Oficinas de artefatos, escavação e confecção de um sepultamento artificial; e) Apresentação e divulgação do projeto na *Feira de Ciência, Tecnologia e Inovação de Niterói*.

Atendemos, diretamente, 30 alunos, mas por ser um projeto aberto a todos os alunos da escola, no decorrer da execução das atividades propostas surgiram novos candidatos interessados em participar. Nossos encontros aconteciam às terças-feiras, no contra turno, com duração de aproximadamente 2 horas no laboratório de ciências e, às vezes, na sala de leitura. O projeto teve duração de 5 meses (de maio a outubro).

Nos primeiros encontros, a ideia era investigar a percepção que os alunos tinham sobre cultura, paisagem, lugar e arqueologia. Fizemos um trabalho de contextualização e geramos discussões sobre cultura, bens materiais, imateriais e ambientais, relacionando o presente e o passado, aproximando o novo e o antigo. Para ilustrar as aulas utilizamos imagens da cidade de Niterói e patrimônios culturais da humanidade de diversas partes do mundo. Junto à turma, listamos os principais pontos turísticos, belezas naturais e culturais de Niterói com o objetivo de estimular a curiosidade dos alunos sobre esses lugares e também ter noção de seus conhecimentos sobre o tema. É interessante notar que dentre todos os lugares que os alunos lembraram nesta fase estava a praia de Itaipu. Entretanto, nenhum deles citou o *Museu de Itaipu* ou o *Sambaqui Duna Grande*, corroborando a importância de um trabalho alicerçado em educação patrimonial na nossa escola.

Nos encontros seguintes, ao apresentar conceitos referentes a arqueologia e debatermos sobre a pré-história brasileira, pudemos perceber que a única referência que os alunos tinham sobre Pré-História eram os *sítios arqueológicos de pintura rupestre*. Alguns não tinham conhecimento sobre o assunto, pois entendiam que o início de nossa História compreendia apenas os grupos indígenas ceramistas e os colonizadores portugueses. Os alunos não sabiam da existência dos Sambaquis, grupo

que habitou o litoral brasileiro (inclusive a praia de Itaipu e Camboinhas) há aproximadamente 8 mil anos A.P. Este fato reforça o quanto a história do Brasil colonial é fortemente enfatizada nas aulas de história, novelas e filmes, sem considerar o período e as fases da Pré-História.

A nossa herança cultural Pré-Histórica está representada por fragmentos líticos, remanescentes cerâmicos (na maioria cacos), restos faunísticos, sepultamentos, bem como milhares registros rupestres, dentre outros remanescentes, todos de essencial importância para a produção de conhecimento arqueológico. Entretanto são de difícil sensibilização, sobretudo porque dizem respeito à herança indígena, grupos culturais que, durante toda a formação nacional do estado brasileiro, foram sobrepujados, perseguidos e regenerados, em todos os aspectos de seu modo de vida e cultura (FAGUNDES, 2012).

O Brasil é um país rico em diversidade cultural e natural, mas infelizmente a sociedade não tem acesso aos seus bens patrimoniais. A História brasileira foi moldada sob o olhar de uma elite (religiosa, política ou econômica), e conseqüentemente, causando a “alienação” das comunidades locais com sua herança cultural (ROBRAHN GONZALEZ, 2006). Portanto, trabalhar com educação patrimonial representa dar um novo significado ao bem cultural antes desconhecido ou desvalorizado, transformando-o em herança nacional.

Neste projeto contamos com a participação efetiva dos alunos. Todos se sentiram estimulados e motivados a participar das discussões e atividades propostas. Em todos os momentos, trabalhamos os seus conhecimentos prévios sobre os assuntos estudados, permitindo uma conexão entre seu universo cultural e os conhecimentos mobilizados pelo projeto.

Atividades práticas

As atividades práticas e oficinas temáticas têm como objetivo a sensibilização de que cultura, história e o ambiente natural são tesouros regionais fundamentais para a constituição de uma sociedade democrática (FAGUNDES, 2012). A visita ao *Museu Socioambiental de Itaipu* foi importantíssima para o nosso trabalho, pois os

alunos puderam conhecer o sítio arqueológico, o museu e todo seu entorno. As atividades fora dos muros da escola nos aproximam dos alunos e nos proporcionam novas experiências.

Realizamos uma visita guiada pelo educador do *Museu Socioambiental de Itaipu*, momento em que os alunos tiveram a oportunidade de conhecer o museu, o *Sambaqui Duna Grande de Itaipu* e puderam observar e refletir sobre a região. De Itaipu, enxergamos onde era localizado o *Sambaqui de Camboinhas*, um dos mais antigos do Brasil, e que infelizmente foi destruído devido a especulação imobiliária no bairro e omissão a respeito do patrimônio arqueológico da região.

Os alunos aprenderam um pouco mais sobre a história da região. A antiga ruína, onde hoje se localiza o museu, no Século XVIII, era a *Casa de Recolhimento Santa Tereza*, local destinado a abrigar mulheres que pretendiam seguir a vida religiosa, órfãs, mulheres de *vida fácil*, viúvas, mulheres casadas abandonadas ou aquelas que ali eram deixadas por seus pais ou maridos quando estes saíam em viagem. As meninas demonstraram indignação sobre a forma como as mulheres eram tratadas na época e fizemos um paralelo sobre a atuação da mulher na sociedade atual. Em seguida, visitamos a colônia de pescadores ainda presente na praia e conhecemos um pouco sobre a cultura indígena da região.

Ao final da visita, fomos à exposição *Percursos do Tempo Revelando Itaipu* e tivemos contato com artefatos líticos dos sambaquis de Itaipu e Camboinhas, a simulação de um sepultamento de sambaqueiro, artefatos em cerâmica, uma canoa do grupo indígena local e material do grupo tradicional pesqueiro. No pátio do museu, os alunos tiveram a chance de conhecer uma oca produzida pelo grupo indígena que ocupou a praia de Camboinhas no ano de 2009 e participaram de uma simulação de escavação.

Após a visita ao museu, conversamos sobre o quanto o trabalho de campo foi importante já que muitos alunos, apesar de frequentarem a praia de Itaipu, nunca haviam visto o museu, alguns sequer haviam entrado em um museu anteriormente. Conversamos sobre a importância de conhecer para preservar o patrimônio cultural e

ambiental e podemos notar que a praia de Itaipu passou a ter um novo significado para eles.

As oficinas foram realizadas no laboratório da própria escola e a visita ao museu serviu como base para produção do nosso acervo. Iniciamos nossas atividades práticas com oficinas de artefatos. No museu, os alunos tiveram contato com diversos tipos de artefatos e puderam discutir sobre seus usos e sobre as dificuldades de produzi-los, especialmente numa realidade sem tecnologia digital como a que os jovens estão acostumados. Em seguida, os alunos escolheram um artefato para reproduzir com massa de modelar, o que requer um pouco de habilidade artística.

A atividade mais esperada pelos alunos foi a participação na oficina de escavação. Baseados no que vimos e participamos no *Museu de Itaipu*, montamos nossa caixa de escavação. O principal objetivo dessa atividade foi fazer com que os alunos se sentissem arqueólogos. A partir dessa prática pudemos discutir sobre o trabalho do arqueólogo e as técnicas de controle de dados, demonstrando que o trabalho é sistemático, que há metodologia científica envolvida, ao mesmo tempo em que permite o reconhecimento e valorização do patrimônio arqueológico.

Utilizamos uma caixa organizadora plástica com tampa, areia de construção, ossos sintéticos e artefatos produzidos pelos alunos na oficina de artefatos. A oficina de escavação também foi realizada na *Feira de Ciência, Tecnologia e Inovação de Niterói*. A caixa de escavação ficou visível no estande e a todo momento crianças e jovens pediam para mexer no material e aprender um pouco sobre Arqueologia. Os alunos explicavam como é feito o trabalho do arqueólogo e o quanto é importante o uso de técnicas apropriadas para que não haja grande perda de material e do contexto em que o artefato foi encontrado, para facilitar a pesquisa e a interpretação do sítio arqueológico estudado.

Ao visitar o museu, o que mais despertou interesse e curiosidade nos alunos foi o sepultamento. Desse modo, tivemos a ideia de produzir um sepultamento artificial para apresentar o nosso projeto na *Feira de Ciência, Tecnologia e Inovação de Niterói*. Para montá-lo, utilizamos uma caixa organizadora (para facilitar o transporte do

material), areia de construção civil, artefato feito por eles com massa de modelar, ossos e crânio artificiais, conchas e ossos de peixes doados pelo próprio museu.

Tentamos reproduzir algo semelhante ao encontrado no museu, porém de acordo com o gosto dos alunos. Eles montaram o sepultamento e depois criaram hipóteses sobre as razões pelas quais determinados elementos foram encontrados e sua disposição no sepultamento. É interessante observar esses jovens pensando sobre arqueologia, criando hipóteses e dando importância aos materiais que foram colocados e a sua disposição no sepultamento. Neste contexto, podemos afirmar que os jovens compreenderam a dinâmica de construir significados culturais a partir de vestígios arqueológicos. Através de interpretações feitas nas atividades desenvolvidas, foi possível ressignificar a praia de Itaipu com ênfase na importância da história regional.

Nossa última atividade prática foi a participação na *Feira de Ciência, Tecnologia e Inovação de Niterói*. Este é um evento que abrange todas as escolas, públicas e privadas, do município que tenham interesse em ciências e queiram apresentar suas pesquisas e produções culturais realizadas durante o ano. Participar de um evento tão grandioso foi uma experiência fantástica para todos nós. Tivemos contato com trabalhos magníficos e também com diversas realidades escolares. Outro fator valioso foi perceber o entusiasmo dos alunos na culminância do projeto, fora do ambiente escolar, reconhecerem que é possível ensinar/aprender com outros jovens e que há um nicho gigante quando pensamos em atividades culturais e produções científicas.

Para a feira, levamos todos os materiais produzidos nas oficinas. Nosso projeto instigou a curiosidade dos jovens de outras escolas, e seu desconhecimento sobre o tema do nosso trabalho é um fato bastante curioso. Os alunos adoraram poder tocar nos artefatos líticos e discutir sobre suas possíveis funções, produzir artefatos de massa de modelar, sendo a oficina de escavação a mais procurada.

O projeto instituinte da Escola Municipal Levi Carneiro foi uma importante oportunidade de redescobrir e ressignificar a praia de Itaipu para os alunos e para as pessoas da comunidade escolar que tiveram contato com o projeto. Participar da *Feira*

de Ciência e Tecnologia de Niterói foi fundamental para a apresentação do nosso projeto e divulgação do patrimônio cultural e natural da cidade de Niterói.

Considerações finais

Ao trazermos elementos da cultura Sambaqui para o cotidiano da escola, por meio de práticas educativas que relacionaram educação patrimonial, arqueologia e geografia, nos debruçamos sobre aspectos da Pré-História, associando-os a processos sócio históricos da ocupação e uso do espaço regional, destacando relações de grupos humanos com seu ambiente.

As práticas educativas desenvolvidas no projeto instituinte estavam voltadas para mobilizar na comunidade escolar conhecimentos/saberes sobre um bem cultural local, que possui relação com o passado pré-histórico da sociedade brasileira. Nesse sentido, a educação patrimonial surgiu como uma prática capaz de informar e sensibilizar os alunos sobre o patrimônio cultural regional, enfatizando a importância de preservarmos a memória cultural de culturas não-hegemônicas.

Trazer para o cotidiano escolar conteúdos desconsiderados pelo currículo do ensino fundamental foi um exercício que nos fez pensar sobre a perspectiva curricular que compreende o conhecimento escolar como universal. Compreendemos que as intenções do projeto curricular de uma escola não podem ser reduzidas por um processo de generalização que se dedica somente à finalidade de articular objetivos gerais e objetivos específicos da aprendizagem.

Com base em Macedo (2006), entendemos que o conhecimento escolar não é universal. Além disso, práticas educativas que dialogam com culturas que não são abordadas no currículo escolar contribuem para reformular o conhecimento escolar, um processo no qual a cultura hegemônica diminui sua capacidade de atuação, permitindo que outros pontos de vista possam surgir.

Então, concebemos que a perspectiva pós-estrutural do campo do currículo, ao considerar “a intenção [de] que se reformule o conhecimento escolar de modo a favorecer a afirmação das identidades e dos pontos de vista de grupos minoritários”

(MACEDO, 2006, p. 287), permitiu atentarmos para a escola como um lugar de produção cultural.

Ao adotarmos no currículo escolar produções culturais que fortalecem tramas de grupos minoritários, potencializamos resistências porque o outro cultural surge como um discurso relacional e não mais em oposição a tradições culturais hegemônicas. Por fim, ressaltamos que o tratamento linear e universal de coisas diversas desfavorece o debate sobre as formas de articulação de diferentes culturas no currículo escolar e não contribui para fazer da escola uma instituição capaz de produzir cultura.

REFERÊNCIAS

COLL, César. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

FAGUNDES, Marcelo. Arqueologia e educação: programa “Arqueologia e Comunidades” para crianças e adolescentes no Vale do Jequitinhonha, Brasil. **Revista Latinoamericana de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 11, p. 199-216, 2012.

FIGUEIRA, Cristina Reis; MIRANDA, Lilian Lisboa. **Educação patrimonial no ensino de História nos anos finais do ensino Fundamental: Conceitos e práticas**. São Paulo: Contexto, 2012.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **Arqueologia no Brasil e no Mundo: origens, problemáticas e tendências**. Ed. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 2013.

FUNARI, Pedro Paulo; NOELLI, Francisco Silva. **A Pré-História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HORTA, Maria de Lourdes; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago 2006.

ROBRAH-GONZALEZ, Erika Marion. O Programa Arqueológico do Rodoanel Metropolitano de São Paulo, trecho oeste: ciências, preservação e sustentabilidade social. In MORI, Vitor Hugo; SOUZA, Marise Campos de; BASTOS, Rosano Lopes; GALLO, Haroldo (Orgs.). **Patrimônio: atualizando o debate**. Brasília: IPAHN, 2006.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

EM BUSCA DA RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI²⁴

IN SEARCH OF THE RESSIGNIFICATION OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING TO THE FIRST YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: REPORT OF EXPERIENCE IN THE MUNICIPAL NITERÓI EDUCATION NETWORK

Jessica Fernandes N. da Cruz²⁵

Resumo

Este trabalho propõe a reflexão acerca do ensino de Língua Inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto da escola pública, em busca de um trabalho crítico com a linguagem e a formação cidadã. Por meio de um projeto interdisciplinar, a pesquisa teve como objetivo investigar o trabalho com gêneros discursivos multimodais, que permeiam as práticas de letramento sociais, utilizando a Internet como ferramenta de apoio pedagógico. A partir da aplicação de diversas atividades em uma turma do 5º ano, uma foi selecionada e analisada com o propósito de observar o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora. Apesar da resistência e dificuldade com o Inglês, percebeu-se que o ensino da língua tem a possibilidade de ir além de frases isoladas e descontextualizadas.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. Práticas de letramento. Novas tecnologias. Anos iniciais do ensino fundamental. Escola pública.

Abstract

This paper proposes a reflection about English Language teaching to the first years of Elementary Education, in the context of public school, in search of a critical language work and citizenship education. Through an interdisciplinary project, this research aimed to investigate the work with multimodal speech genres that permeate social literacy practices, using the Internet as an educational support tool. From the implementation of various activities in a group of the 5th year of Elementary School, one was selected and analyzed in order to observe the development of the reading comprehension skill. Despite students' resistance and difficulty with some grammar structures, it was found that English may go beyond isolated and decontextualized language.

Keywords: English teaching. Literacy practices. New Technologies. Early years of elementary education. Public school.

²⁴Pesquisa desenvolvida numa escola da Rede Municipal de Educação de Niterói, durante o Programa de Residência Docente, realizado por ocasião da Especialização em ensino de Língua Inglesa, cursada no Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro.

²⁵Mestranda do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (CAP-UERJ), com ênfase no ensino de Língua Inglesa, especialista em docência da Língua Inglesa pelo Programa de Residência Docente (2016) do Colégio Pedro II e licenciada em Letras, Inglês e Literaturas, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2015). Atualmente, atua como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Fundação Municipal de Educação de Niterói. E-mail: jenatarelli@gmail.com

Considerações iniciais

O ensino de Língua Inglesa expandiu-se para os primeiros anos do Ensino Fundamental, nas principais redes municipais de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Anteriormente, o idioma somente era ofertado a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, assim como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei 9394/96, art. 26, §5º).

Acredita-se, a escolha do Inglês deve-se ao fato da participação do Brasil em diversos eventos internacionais e da necessidade de atender às demandas sociais que fazem uso do idioma. Além disso, segundo Pennycook (1998), a expansão hegemônica da Língua Inglesa tem origem histórica no papel da Inglaterra como potência colonizadora e no poder econômico dos Estados Unidos, refletindo na presença do crescimento de tecnologias e corporações multinacionais.

O caso típico é o papel representado pelo Inglês, em função do poder e da influência da economia norte-americana. Essa influência cresceu ao longo deste século, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos vivem neste final do século. O Inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios, e em alguns países, como Holanda, Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas universidades. É possível antever que, no futuro, outras línguas desempenhem esse papel (BRASIL, PCNs de Língua Estrangeira, 1998, p. 23).

Portanto, entende-se que há necessidade de ofertar o ensino de Inglês de maneira a proporcionar uma formação capaz de desenvolver habilidades para que o aluno se torne também cidadão do mundo. Ademais, de acordo com Moita Lopes (1996) e com Brasil (1998), o aprendizado de uma Língua Estrangeira é relevante à medida que contribui para o desenvolvimento da Língua Materna e leva ao aluno a

refletir sobre a sua própria cultura, ao expandir os seus horizontes linguísticos por meio do contato com outras culturas e com outras formas de ver o mundo. Assim sendo, aprender uma Língua Estrangeira é muito mais do que assimilar um conjunto de habilidades linguísticas, considerando que ela

[...] leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento (BRASIL, PCN Língua Estrangeira, 1998, p. 37).

No entanto, sem diretrizes norteadoras e sem políticas públicas próprias, o ensino de Inglês para os anos iniciais do Ensino Fundamental tem carecido de pesquisas e de produções de materiais didáticos comprometidos com a formação cidadã. E mais, a falta de amparo legal não permite que o idioma faça parte do Programa Nacional do Livro Didático para esse segmento da Educação Básica. No caso da rede municipal de educação de Niterói, o material didático adotado foi elaborado por uma editora que desenvolve livros para cursos livres de línguas.

Diante de um material que não contempla a realidade socioeconômica e educacional dos alunos, além da desmotivação com o aprendizado da Língua Inglesa por conta do livro não atender às suas expectativas e aos seus interesses, propus-me a investigar a minha realidade e a minha prática. Em parceria com o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, foi construído um plano de ação desenvolvido por meio de um projeto interdisciplinar que atendesse às necessidades dos alunos e às demandas sociais, que exigem o uso das habilidades de leitura e de escrita no idioma alvo. Como sou também professora dos 1º e 2º ciclos, contemplei as competências e objetivos desenvolvidos em Língua Materna para esse segmento da Educação Básica,

além de levar em consideração a fase de aprendizagem e o nível de letramento em que se encontram esses alunos.

O campo de pesquisa, durante o ano letivo de 2015, foi uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, com 27 alunos, na qual atuava como regente, em uma escola municipal situada no bairro Barreto, em Niterói. A escola não possuía a infraestrutura necessária para uma educação de qualidade mas, diferente da realidade da maioria das escolas públicas, contava com um laboratório de informática com computadores para cada dois alunos, o que foi de grande valia para o desenvolvimento da pesquisa.

Sendo assim, a partir da implementação do projeto, selecionei, desenvolvi/apliquei e analisei três atividades²⁶ que trabalham com gêneros discursivos multimodais, desenvolvendo as habilidades de leitura e escrita, com o suporte das ferramentas da Internet. Ressalto que, ao focar nessas habilidades da língua, não foram descartadas as demais, considerando que na comunicação real as competências linguísticas são integradas. Outrossim, nem todos os alunos terão a oportunidade de utilizar a habilidade oral no país, e levando em consideração as condições das escolas públicas atuais e a carga horária destinada à disciplina, seria mais relevante focar nas competências necessárias para atender às demandas sociais, como o trabalho e os estudos. Deste modo, “a leitura é a única habilidade que atende às necessidades educacionais e que o aprendiz pode usar em seu próprio meio” (MOITA LOPES, 1996, p. 131).

Todo o projeto foi permeado por jogos de reforço linguístico/discursivo e pelo *input* necessário para que os alunos pudessem desenvolver as habilidades da língua. Além disso, os resultados de cada atividade foram descritos em um diário reflexivo, que deram corpo a este trabalho. Dessa maneira, proponho-me a apresentar uma das atividades e os dados colhidos de maneira que possamos refletir sobre a ressignificação do ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas brasileiras.

²⁶Neste artigo será apresentada uma dessas três atividades.

Cenário atual do ensino de Língua Inglesa no contexto da escola pública

O objetivo da educação nos primeiros anos escolares é formar para a cidadania, preparando o aluno para atuar de maneira crítica e reflexiva na sociedade. Portanto, o ensino de uma Língua Estrangeira exerce um importante papel na formação discente “à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade” (BRASIL, PCN Língua Estrangeira, 1998, p. 54). Em outras palavras, a aprendizagem de outra língua possibilita o desenvolvimento da consciência crítica do aluno como cidadão e ser humano capaz de refletir sobre suas ações no mundo. Assim, com o propósito de desenvolver a cidadania e a autonomia do aluno, a Língua Estrangeira não deve ser vista como uma disciplina isolada do currículo. Todavia, de acordo com Brasil (1998, p. 15), “as disciplinas de Línguas Estrangeiras encontram-se deslocadas da escola, o que é evidenciado pela proliferação de cursos particulares. Seu ensino, porém, como o de outras disciplinas é função da escola.” Os centros de línguas são, portanto, entendidos como suplementares à oferta da Língua Estrangeira dentro do currículo. Ademais, os professores tendem a organizar os conteúdos de maneira simplificada, por meio de textos e diálogos que não são autênticos, focados na exploração de palavras e estruturas gramaticais isoladas e descontextualizadas, como tentativa de facilitar a aprendizagem. Implicitamente, a posição do professor frente à capacidade dos discentes em aprender uma segunda língua influencia no processo de ensino e aprendizagem. Em seu livro ‘Oficina de Linguística Aplicada’, Moita Lopes (1996) cita dois autores, Rosenthal e Jacobson (1973), que chamam a ideologia da falta de aptidão de “profecia autorrealizadora”. A percepção que a escola tem dos alunos em relação às suas habilidades e às suas capacidades pode determinar o seu rendimento escolar. Ainda sobre a ideologia da falta de aptidão ou capacidade, Bourdieu e Passeron (2013) defendem que a escola tem o papel de educar o aluno para a cidadania, sendo capaz de distinguir se ele está sendo vítima de violência simbólica. Em outra obra, Bourdieu explica que a violência simbólica é uma

[...] violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 2003, p. 7-8).

Esse processo leva o aluno a enxergar seu professor como uma figura de autoridade; logo, ele legitima a sua mensagem, tornando o ato pedagógico uma prática na qual são impostos aos educandos certos valores que os predispõem a agirem de certa maneira. Sendo assim, em relação ao ensino de Língua Inglesa, a ideia que os professores carregam de que os alunos não são capazes de aprender uma Língua Estrangeira os torna inseguros e mais sujeitos a acreditarem na sua possível falta de aptidão. A esse respeito, Cruz e Rocha Lima (2014) pontuam que

O ciclo que perpetua o “fracasso” da LI na escola faz com que o professor não valorize a sua disciplina, assim como seus colegas e a direção da escola; essa atmosfera negativa consegue baixar, ainda mais, a autoestima do professor, frustrando-o. Ele não consegue (ou já não deseja mais) mudar a postura de seu aluno diante do estudo da língua, e toda essa rede de desencontros faz com que o aluno primeiro suspeite, depois acredite, e por fim, constate que ali (a escola) não é o lugar para se aprender Inglês. Triste engano (CRUZ E ROCHA LIMA, 2014, p. 196).

O material didático adotado pela rede municipal de Niterói, além de ter uma abordagem destinada a escolas de idiomas, focada no desenvolvimento das habilidades oral e auditiva, ignora as condições de nossas salas de aula, como turmas lotadas, falta de infraestrutura, carga horária reduzida destinada à disciplina e a premissa da educação no Brasil que é a formação cidadã. Segundo Moita Lopes (1996), uma ou duas horas de aula por semana não irão produzir falantes avançados numa segunda língua. Além disso, segundo os alunos que participaram do projeto, a temática do livro é infantilizada, não levando em consideração o contexto social e os seus interesses, desmotivando-os. Esse foi um dos obstáculos enfrentados na minha instituição de origem, onde a maioria dos alunos não demonstrava interesse pelas

aulas de Inglês e questionava o uso do livro didático. Frases,²⁷ como “o livro é bobo.” (aluna A do 5º ano) e “Por que não podemos aprender Inglês através dos jogos e das músicas que a gente gosta?” (aluno B do 5º ano), certamente atuaram como ‘gatilhos’, propiciando a reflexão sobre minha prática docente.

O plano de ação

Levando em consideração a desmotivação e a resistência dos alunos em relação ao Inglês e ao material didático em uso, a proposta foi intervir por meio de um projeto que abordasse os temas do livro, os temas transversais e os projetos desenvolvidos pela escola, trabalhando as habilidades de leitura e escrita por meio de gêneros discursivos socialmente relevantes e aqueles com que os alunos têm mais contato no meio virtual.

Esse projeto foi dividido em duas etapas, com seis unidades didáticas cada, e teve o seu início em julho de 2015. Porém, infelizmente, não foi possível realizar todas as atividades devido a diversos contratemplos, como feriados, além do fato de que ocasionalmente, as aulas de Inglês eram destinadas a outros fins, como avaliações e apresentações artísticas. Sendo assim, as seis unidades didáticas desenvolvidas serão apresentadas a seguir.

A concepção (o pré-texto) do projeto se deu por meio do filme *‘Tarzan’*, da *Disney*. Com a intenção de partilhar saberes e promover um ensino interdisciplinar, o filme foi o escolhido a fim de aproveitar os projetos realizados pela turma e de explorar os temas presentes. Com ele, exploramos temas como o espaço geográfico da África, os animais africanos ameaçados de extinção, a Cultura Inglesa e Africana. Ademais, foi possível desenvolver conteúdos da Língua Inglesa listados no livro didático, como nacionalidade, os animais, descrição da aparência e roupas.

²⁷ Frases retiradas das primeiras anotações do diário de campo para a construção do projeto. Foram feitas perguntas em um momento de discussão com o grupo, como: ‘O que vocês acham do livro de Inglês?’ e ‘Como vocês gostariam de aprender Inglês?’

O projeto foi iniciado com o uso de uma *WebQuest*,²⁸ por meio da qual ele foi apresentado, as atividades foram definidas e o processo de avaliação discutido. Segundo Dogde (1995), *WebQuest* é “uma atividade orientada para a pesquisa na qual algumas ou todas as informações com as quais os estudantes interagem vêm de fontes na Internet”. Nesse momento, foi proposta uma atividade de sensibilização com o intuito de mostrar aos alunos que eles são capazes de ler em uma Língua Estrangeira (a atividade foi necessária diante da resistência com a Língua Inglesa), além de promover uma discussão sobre a relevância de se estudar outra língua.

Na segunda atividade, consultando a *WebQuest* disponibilizada no ‘*Google Site*’,²⁹ os alunos pesquisaram e responderam a um questionário, hospedado no ‘*Google Formulário*’³⁰ sobre informações pessoais do *Tarzan*. Logo após, eles preencheram um perfil impresso com o *layout* do *Facebook*, com informações sobre o seu artista favorito. Além disso, utilizando o mapa mundi, os alunos localizaram o país do seu artista favorito e o continente Africano.

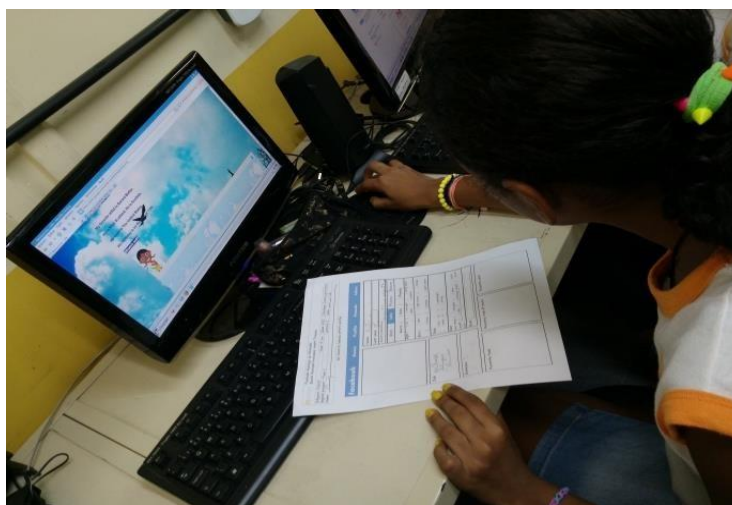


Figura 1 . Consulta webcast

Fonte: Dados de pesquisa

²⁸ Apresentação do projeto criada através da ferramenta de computador *Microsoft Office PowerPoint*. Disponível em:

<https://drive.google.com/drive/folders/0B-RmXdlzVOFhUFVBaWFFVmQtSjA?usp=sharing>. Acessado em 01 out. 2017.

²⁹ Apresentação do projeto através da ferramenta online *Google sites*. Disponível em <<https://sites.google.com/site/projectlifeempat/home>>. Acessado em 25 jan. 2016.

³⁰ *Google formulário*. Disponível: <<http://goo.gl/forms/OsuC7Z1SGR>>. Acessado em 25 jan. 2016.

Com o gênero biografia foi possível desenvolver as habilidades de leitura e escrita, além do tópico gramatical *'verb to be'*, oferecendo o *input* necessário para que os alunos pudessem realizar as próximas atividades, concluindo assim a terceira unidade didática.

A próxima atividade, a quarta, foi a criação de uma história em quadrinhos sobre a vida do *Tarzan*, utilizando o site *'Pixton'*. Como pré-leitura, os alunos jogaram um jogo em que tiveram que relacionar imagens da história do *Tarzan* com pequenas frases que as representassem, criando uma sequência cronológica. Eles também recontaram a história, completando as frases sobre cada cenário e desenhando-os.

Com a intenção de trabalhar a questão da ameaça de extinção de alguns animais africanos, principalmente os que aparecem no filme, os alunos realizaram uma atividade de compreensão leitora sobre propagandas de conscientização. Finalizando a atividade da quinta unidade, a proposta foi a criação de cartazes denunciando a caça predatória.

Handwritten Facebook profile form for a student named Mariana. The form includes fields for Name, Last name, Country/Nationality, Job, Birthday, and various personal attributes like Gender, Age, Skin, Body, Hair, and Eyes. The student has filled in 'Mariana' for Name, 'Shannel' for Last name, 'Argentina' for Country/Nationality, 'actress singer dancer' for Job, and 'March 27' for Birthday. The form also includes checkboxes for gender (Female checked), age (young adult checked), skin (light checked), body (thin checked), hair (wavy checked), and eyes (light green checked).

Figura 2 . Perfil Facebook
Fonte: Dados de pesquisa

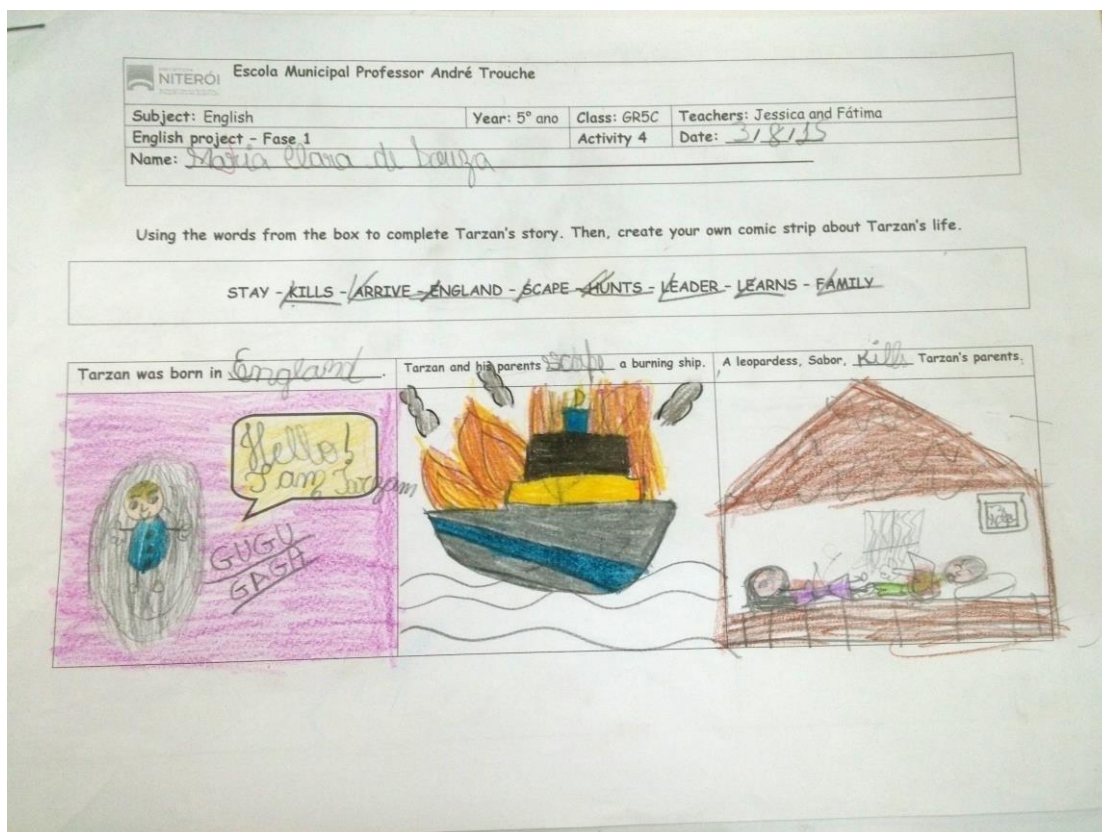


Figura 3 . História em quadrinhos

Fonte: Dados de pesquisa

Concluindo a última atividade, realizada dentro do cronograma e do ano letivo de 2015, os alunos consultaram um site 'Wix',³¹ criado para guiá-los na realização da atividade. Com o objetivo de desenvolver o vocabulário sobre partes do corpo, aparência e roupas, os alunos preencheram um perfil sobre o seu artista favorito, consultando o 'Prezi'.³² A partir disso, eles responderam a um questionário criado por meio do 'Google Formulário'³³ sobre a aparência física do Tarzan. Toda a atividade foi reforçada por jogos (online) de teor linguístico/discursivo.

³¹ Wix (ferramenta online para criação de sites). Disponível em: <<http://jenatarelli.wix.com/projectlife>>. Acessado em 01 out. 2017.

³² Prezi (apresentação do vocabulário necessário). Disponível em: <http://prezi.com/x6gjhit6i2fx/?utm_campaign=share&utm_medium=copy>. Acessado em 01 out. 2017.

³³ Google formulário. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/109hli_7Xu1pHSi6pIJ_MJOXZxeZlgZMRs3vZ9aTNIU0/viewform?usp=send_form>. Acessado em 01 out. 2017.

Para desenvolver o vocabulário referente a roupas, primeiramente, os alunos realizaram uma atividade de compreensão leitora sobre um e-mail que enviei para a turma, oferecendo as ferramentas e os conhecimentos necessários para a atividade final da presente etapa. Então, os alunos criaram uma lista de compras com a ajuda do website ‘*Aliexpress*’, onde tiveram que comprar roupas para o *Tarzan*, pois ele iria visitar o seu país de origem, a Inglaterra. A partir dessa lista de compras, os discentes criaram um e-mail, descrevendo a loja e as roupas que eles gostariam de comprar.

O produto final da primeira etapa do projeto seria a criação de um *blog* com diferentes destinos turísticos ingleses pesquisados pelos alunos. E mais, pensou-se em uma próxima etapa para o projeto, em que, por meio do jogo para computadores ‘*The Sims 4*’, os alunos iriam criar uma personagem, revendo e reforçando o vocabulário trabalhado durante o projeto. Para essa etapa, eles iriam criar uma história em quadrinhos com a personagem, desenvolvendo assim as habilidades de leitura e escrita em Inglês com o auxílio da ludicidade.

Para fins de geração de dados, três atividades selecionadas do projeto foram analisadas após a sua aplicação. Essas atividades, cujo foco foi investigar as produções dos alunos, envolvendo as habilidades de leitura e de escrita, abrangeram gêneros discursivos, como perfil/questionário, biografia e propaganda. Ademais, as observações e os resultados obtidos durante o projeto foram apresentados por meio de um diário reflexivo, o qual contribuiu para as conjecturas sobre a experiência do trabalho com o projeto e com os respectivos gêneros desenvolvidos no 5º ano de escolaridade do Ensino Fundamental.

Descrição de unidade didática e resultados

Diante das necessidades e dos interesses dos alunos, e entendendo que a língua é um meio de comunicação global, um gênero discursivo foi selecionado. Esse gênero foi escolhido levando em consideração aqueles que fazem parte do currículo de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental e os que os alunos já haviam

trabalhado em sala de aula. Além da descrição da atividade, alguns resultados serão também mostrados a fim de apresentar a produção dos discentes.

UNIDADE DIDÁTICA – PROPAGANDA DE CONSCIENTIZAÇÃO

Grupo: 5º ano

Data: 31 / 08 / 2015 e 14 / 09 / 2015

Tempo: 3 horas (4 tempos)

Habilidades desenvolvidas: leitura, escrita e compreensão textual.

Recursos: apresentação de *slides* (computador e *Data show* ou TV), folhas impressas de exercícios, cartolina, canetinha hidrocor, jornais, revistas, imagens da Internet, cola e tesoura.

ATIVIDADE 1	Apresentação das propagandas (distribuição de folhas impressas) (seções I e II)
Procedimentos	Sensibilização: exibição de apresentação do <i>PowerPoint</i> sobre animais ameaçados de extinção. <i>Pre-reading</i> Tema: caça predatória. Levantamento de questões relativas ao tema a fim de ativar o conhecimento prévio; identificação do gênero discursivo, suas características principais e sua finalidade; apresentação das propagandas e levantamento de hipóteses sobre suas intenções; reconhecimento dos possíveis significados das palavras e do assunto dos textos a partir das imagens e do contexto sócio discursivo por meio da estratégia de leitura <i>predicting</i> .
Tempo	15 minutos
ATIVIDADE 2	Leitura do texto (seção II)
Procedimentos	<i>First reading</i> : leitura individual e silenciosa; <i>Language study</i> : leitura compartilhada, utilizando a seção ' <i>useful vocabulary</i> ' como fonte de consulta; <i>Second reading</i> : discussão em grupo sobre os possíveis significados dos textos e suas intenções (exercício a , seção II).

Tempo	15 minutos
ATIVIDADE 3	Exercícios de compreensão leitora (seções III, IV e V (a))
Procedimentos	Estabelecimento de relação entre imagem e texto; Inferência de significado; Realização dos exercícios propostos; Correção no quadro.
Tempo	40 minutos
ATIVIDADE 4	Post-reading (seção V, exercício b)
	<ul style="list-style-type: none"> • Verificação das capacidades de apreciação e réplica; • Correção oral.
Tempo	10 minutos
ATIVIDADE 5	Tópico gramatical (seção VI)
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematização da estrutura gramatical no quadro; • Demonstração de exemplos com o uso do texto; • Exercício prático e correção no quadro.
Tempo	30 minutos
ATIVIDADE 6	Produção Escrita (seção VII)
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de frases sobre a conscientização ambiental e a caça predatória, utilizando os verbos no modo Imperativo; • Correção individual.
Tempo	30 minutos
AVALIAÇÃO	Confecção de cartazes sobre a conscientização ambiental e sobre a caça predatória (40 minutos).

A presente atividade foi aplicada no dia 31 de agosto, dividida em duas aulas. O seu principal objetivo foi desenvolver as capacidades de leitura para cidadania com o intuito de oferecer recursos para discussão e reflexão sobre questões referentes à caça predatória e à conscientização ambiental através de propagandas da *WWF*.³⁴

Inicialmente, foi realizada uma apresentação em *PowerPoint* contendo alguns

³⁴ *World Wide Fund for Nature* é uma organização não governamental internacional que atua na conservação, investigação e recuperação ambiental. Website: <<https://www.worldwildlife.org/>>. Acessado em 01 out. 2017.

Propagandas utilizadas. Disponíveis em: <<http://wwf.panda.org/?208289/Ad-campaign-aims-to-reduce-Vietnamese-demand-for-rhino-horn>> e <https://adsoftheworld.com/media/print/tarzan_0>. Acessado em 01 out. 2017.

animais ameaçados de extinção ou extintos no Brasil e na África, relacionando-os aos animais africanos presentes no filme exibido no início do projeto. Logo após, eles responderam a algumas questões sobre a caça predatória e sobre animais ameaçados de extinção na África e no Brasil.

Então, iniciando a etapa de leitura, os alunos observaram as imagens e leram as propagandas presentes na atividade, silenciosamente. Em seguida, foi promovido um momento de discussão sobre essas propagandas.

Na primeira atividade de compreensão, os discentes marcaram com um X as afirmativas verdadeiras em relação à intenção das propagandas apresentadas na atividade. Posteriormente, eles responderam a uma pergunta sobre a propaganda 1, estabelecendo relação entre a imagem e o texto, inferindo significado. Dando continuidade às questões de compreensão leitora, os alunos escreveram V para verdadeiro e F para falso para as afirmativas sobre a propaganda 2.

Sobre uma nova propaganda a respeito da conscientização ambiental, os alunos responderam a uma questão em que eles deveriam mencionar qual mensagem a mesma tinha a intenção de transmitir. Ainda observando essa propaganda, o grupo deveria responder acerca das consequências do desmatamento florestal, desenvolvendo a capacidade de apreciação. A esse respeito, concordo com Rojo (2004) quando a autora diz que desenvolver tal capacidade é necessário à medida que devemos elaborar

[...] apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos: Mas também discutimos com o texto: discordamos, concordamos, criticamos suas posições e ideologias. Avaliamos os valores colocados em circulação pelo texto e destes, são especialmente importantes para a cidadania, os valores éticos e políticos. Esta capacidade é que leva a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor no texto (ROJO, 2004, p. 7).

Por meio de exemplos dos textos e referentes ao tema, foi introduzido o tópico gramatical '*Imperative verbs*'. Antes da atividade de desenvolvimento do tópico da estrutura, a gramática foi sistematizada e explicada no quadro. Então, os alunos completaram cartazes com os Imperativos dos verbos apresentados nas formas afirmativa e negativa, oferecendo o *input* necessário para o desenvolvimento da

atividade escrita (pós-leitura – parte 2).

Como introdução da produção de texto, os alunos criaram frases usando verbos no Imperativo sobre questões relacionadas à caça predatória na África e aos animais ameaçados de extinção. A partir dessas frases, previamente corrigidas, com imagens de jornais, revistas ou da Internet, o grupo criou cartazes de conscientização sobre a caça predatória e a extinção dos animais no Brasil e na África.

Os alunos participaram da atividade com muito entusiasmo, apresentando a sua visão crítica sobre o tema. Ademais, eles gostaram muito da atividade por causa da confecção de cartazes, pois o grupo é consciente em relação ao meio ambiente e sempre procura manifestar a sua opinião.

Em relação às questões de compreensão leitora, alguns apresentaram um pouco de dificuldade e resistência, porém houve uma discussão anterior que os ajudou a realizar a atividade, além da apresentação do significado das palavras-chave para compreensão das propagandas. Outrossim, os alunos não demonstraram muita dificuldade em relação ao desenvolvimento da habilidade escrita na produção de frases para a confecção dos cartazes, pois eles utilizaram as que foram trabalhadas na atividade como exemplos e dicionários para consulta. Diante disso, foi perceptível o entendimento que eles tiveram em relação ao uso do Imperativo.

No decorrer da atividade, houve a utilização da Língua Portuguesa com a Língua Inglesa na produção das frases, uma etapa justificável no processo de aprendizado de uma língua adicional, uma vez que era perceptível que os alunos estavam obtendo resultados.

Sobre esse aspecto do aprendizado, Selinker (1972) diz que a interlíngua é uma estratégia criada pelo aluno que tem a intenção de aprender uma segunda língua, criando um sistema linguístico intermediário entre a Língua Materna e a língua alvo. Portanto, estruturas gramaticais e fonemas, por exemplo, da Língua Materna, são utilizados pelo aluno durante o processo de novas construções na Língua Estrangeira (língua alvo). Dessa maneira, os “erros” não são aleatórios e não podem ser vistos como algo que deve ser punido. Pelo contrário, eles são entendidos como naturais e inerentes a esse processo (CORDER, 1967).

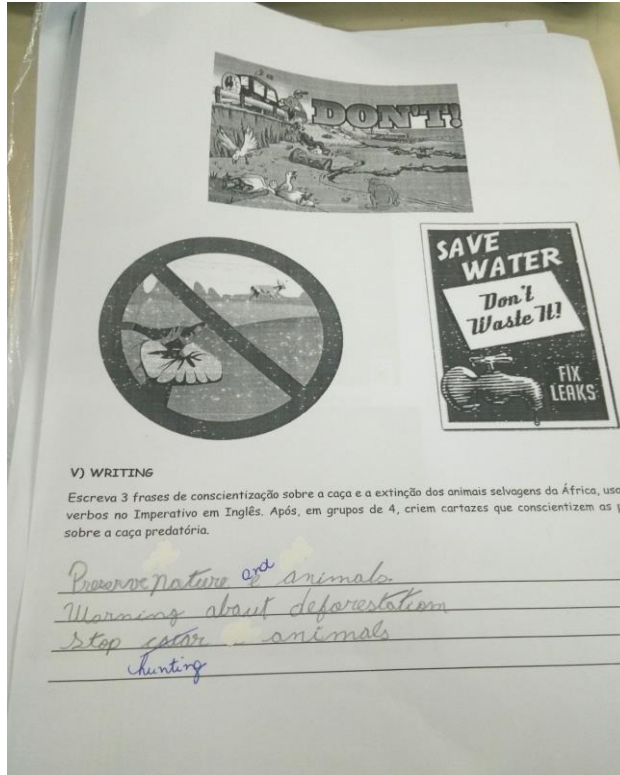


Figura 4 . Caça predatória
Fonte: Dados de pesquisa

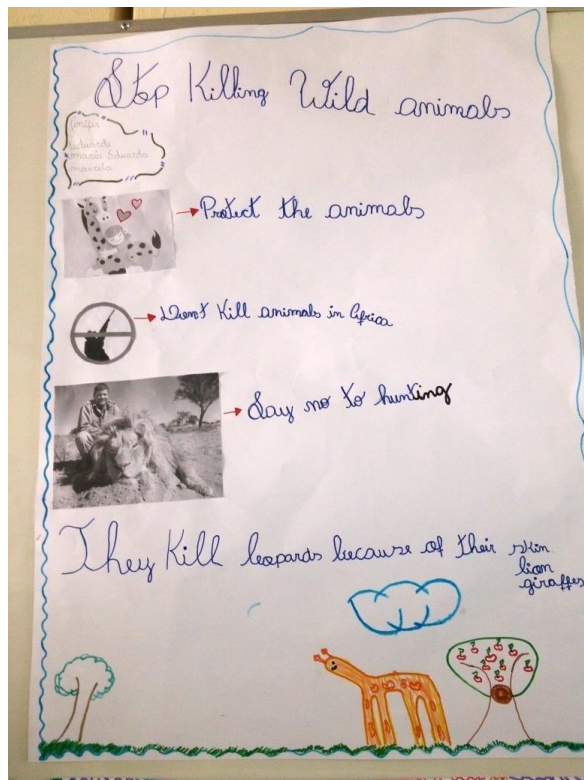


Figura 5 . Pôster
Fonte: Dados de pesquisa

A proposta: práticas de letramento e as novas tecnologias

Diante do perfil da sociedade atual, com uma grande variedade de culturas convivendo no mesmo espaço, dialogando entre si, produzindo e reproduzindo sentidos e enunciados, materializados nos diferentes gêneros discursivos e suas configurações (letramentos multissemióticos), surgiu a necessidade de novas práticas de letramento, os multiletramentos. De acordo com Rojo (2009, p. 89),

O volume de informações, produzidas em decorrência da globalização, e das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos ou de “treinar” procedimentos práticos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos (ditos “competências e habilidades”), a preparação científica e a capacidade para utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

Ainda segundo a pesquisadora, os multiletramentos dizem respeito à “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa ou se comunica” (ROJO, 2012, p. 13). A teoria dos multiletramentos propõe valorizar os letramentos das culturas locais e de seus agentes, colocando-os em contato com as práticas de letramento eruditas e escolares. E mais, reconhece as diferentes configurações onde essas práticas de letramento aparecem, os letramentos multissemióticos (ROJO, 2009, p. 107). Estes referem-se ao letramento exigido pelos textos contemporâneos, como os gêneros que permeiam o meio virtual.

Assim, trata-se agora de dar conta das demandas da vida, da cidade e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. Para tal, são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagens e textos e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gênero favorecem e possibilitam (ROJO, 2009, págs. 89 e 90).

Ainda citando Rojo (2009), os letramentos críticos são necessários à medida que

desenvolvem no aluno a habilidade de inferir significado aos enunciados, posicionando-se criticamente, aprendendo a desvelar suas finalidades, intenções e ideologias.

Acerca do ensino de Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ele também é justificável à medida que “ajuda no desenvolvimento das habilidades de leitura em Língua Materna” (MOITA LOPES, 1996, p. 132). Dessa maneira, é essencial que haja uma parceria entre os professores das diferentes disciplinas que contemplam o currículo brasileiro, e assim, o Inglês assumirá o seu papel como formador de cidadãos do mundo por meio do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, que são relevantes diante do fato que

[...] os objetivos tradicionais do ensino de LE (isto é, o foco nas chamadas quatro habilidades linguísticas com ênfase nas habilidades orais) precisam ser alterados já que não têm nenhuma justificativa social no contexto brasileiro, isto é, não é apropriado. Entende que uma disciplina escolar que não é justificável socialmente não pode demonstrar, para os professores, alunos e a comunidade em geral, a necessidade de sua presença no currículo. Portanto, não deve causar surpresa o fato de os professores de LEs gozarem de muito pouco prestígio nas escolas secundárias hoje em dia (MOITA LOPES, 1996, p. 132).

Sendo assim, o ensino de uma Língua Estrangeira vai muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Rojo (2004) salienta que a educação linguística deve levar em conta os objetivos da escola e o desenvolvimento das capacidades de leitura para cidadania, fazendo com que o aluno possa participar de diferentes práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita, os multiletramentos. Estes se materializam nos diversos gêneros de discurso – tipos de enunciados desenvolvidos a partir das esferas de atividade humana, interligadas pelo uso da língua (BAKHTIN, 2011, p. 262). Consequentemente, é por meio do trabalho com diferentes gêneros discursivos que o aluno poderá entrar em contato com a Língua Estrangeira, em um ambiente de uso real, ampliando o seu conhecimento de mundo.

Atualmente, os alunos, principalmente os da rede municipal de ensino com os quais o presente trabalho foi desenvolvido, encontram-se desmotivados com o ensino

de Língua Inglesa. Apesar de estarem em contato com a língua com o uso das músicas, dos jogos e da Internet, eles não estabelecem relação entre o Inglês da escola e o encontrado no dia a dia.

O homem usa imagens desde as cavernas e, nesse novo século, vivemos na era da informação multimídia. Imagens e sons estão em todo lugar: na vida social e nos momentos de solidão. Fotografamos todos os eventos importantes de nossas vidas, assistimos TV e DVDs, ouvimos música, etc. No entanto, a escola ainda não se apropriou adequadamente do imenso potencial desses poderosos recursos de significação [...] (PAIVA, 2007, p. 7).

Dessa maneira, o acesso que os alunos têm às novas tecnologias e as suas possibilidades de comunicação nos leva a repensar o processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira dentro do contexto escolar. Paiva (2007) salienta que os gêneros discursivos que permeiam o meio virtual conectam diferentes textos multimodais produzindo diferentes enunciados e significados.

O uso da Internet e de suas ferramentas em sala de aula propicia um trabalho mais dinâmico, interativo, cooperativo, autônomo e possibilita a publicação. Schneiderman (2003) afirma que a velha educação enfatizava a competição e que a nova educação enfatiza colaboração. A utilização do meio virtual no processo de ensino e aprendizagem favorece o trabalho colaborativo por meio também de atividades em grupos, pois de acordo com Paiva (2006), o contexto de aprendizagem da Internet é descentralizado, ou seja, professores e alunos não são detentores do saber. Eles trocam saberes e informações por meio de uma rede de comunicação global onde “os alunos estão interconectados com outros alunos com diferentes graus de autonomia e todos eles têm acesso a inúmeros recursos” (PAIVA, 2006, p. 117). Em outras palavras, a Internet amplia o leque de informações e dinamiza o acesso a elas, tornando o aluno um ser autônomo no processo de ensino e aprendizagem.

O texto no papel é escrito e é lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multi-sequencial, acionando-se links ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem

predefinida (SOARES, 2002, p. 151).

E, com o auxílio dos hipertextos, o aluno é capaz de fazer suas próprias escolhas.

As práticas de leitura e escrita no hipertexto revolucionaram até mesmo a postura física do leitor. Antes, com possibilidades limitadas de consultar simultaneamente os materiais de leitura e exercer a produção da escrita, hoje encontrar um espaço de leitura e escrita totalmente maleável; a estrutura de interação, a plasticidade de abrir janelas e caixas de textos concomitantemente, os recursos de formatação e fragmentação da informação, entre outros, definem um novo estilo de comportamento seja do leitor e/ou escritor (ARAÚJO, 2008, p. 7).

Para mais, a Internet disponibiliza meios, ambientes e ferramentas de produção textual e de publicações que ultrapassam os muros da escola, onde as produções dos alunos vão além da relação aluno-professor, tendo um público autêntico como leitor. Além de atribuir sentido às produções textuais dos alunos, “a publicação pode trazer acréscimos à autoestima e à construção da autoria, além de motivar os produtores de textos a escreverem de maneira mais significativa” (SOUZA, 2008, p. 30).

Destarte, novos letramentos requerem o desenvolvimento de novas habilidades e competências diante do que fato de que nossos alunos estão expostos, no ambiente virtual, a diferentes enunciados repletos de diferentes valores, éticas e ideologias.

O crescente aumento na utilização das novas ferramentas tecnológicas (computador, Internet, cartão magnético, caixa eletrônico etc.) na vida social tem exigido dos cidadãos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos. Por essa razão, alguns estudiosos começam a falar no surgimento de um novo tipo, paradigma ou modalidade de letramento, que têm chamado de letramento digital. Esse novo letramento, segundo eles, considera a necessidade dos indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais (XAVIER, 2005, p. 1).

Cabe à escola disponibilizar as ferramentas de leitura necessárias para que os

alunos possam fazer suas escolhas conscientes do significado que esses enunciados carregam. Portanto, isso significa educá-los para a era digital: “[...] é preciso ser letrado digital, isto é, fazer-se cidadão do mundo também através dos processos digitais, hoje um pouco mais democraticamente disponíveis” (XAVIER, 2005, p. 8).

Reflexões finais

Apesar da crescente demanda e expansão do ensino da Língua Inglesa nas redes municipais de ensino, muito pouco tem se investido na área em relação aos 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental. Dessa maneira, surge um cenário de desmotivação, tendo como pano de fundo a atual conjuntura do processo de ensino e aprendizagem da língua. Soma-se ainda o fato de que as diretrizes que norteiam o seu ensino e o material didático em uso na rede municipal de Niterói não contemplam os interesses dos alunos e a demanda de um mundo globalizado.

A investigação aqui apresentada foi um caminho que promoveu mudanças na minha prática docente, pois pude constatar que as aulas de Língua Inglesa podem ir além do *‘verb to be’*, proporcionando aos alunos um ensino mais significativo, dinâmico e desenvolvendo as habilidades linguísticas necessárias para eles possam se tornar cidadãos do mundo. De acordo com Cruz (2005), a tarefa do professor é propiciar ao aluno uma aprendizagem relevante que se conecte a conceitos prévios, que atenda às suas necessidades e que contemple a sua realidade, evitando assim, a memorização e a repetição de estruturas da língua.

Diante do contexto da minha instituição de origem, este trabalho forneceu as ferramentas para que fosse possível investigar caminhos a fim de superar os desafios do ensino de Inglês no contexto da escola pública, particularmente no que se refere ao material didático, intervindo com atividades que desenvolveram a habilidade de leitura por meio de um trabalho crítico com a linguagem. Portanto, acredito que o objetivo deste trabalho foi alcançado, ao propor a reflexão a respeito do ensino do Inglês para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sugerindo caminhos para que possamos buscar

a ressignificação do ensino do idioma com o intuito de projetar experiências de aprendizagem mais significativas e interessantes.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Rosana Sarita. **Letramento digital: conceitos e preconceitos**. Anais eletrônicos do 2º. Simpósio Hipertexto e tecnologias na educação: multimodalidade e ensino. 1ª edição. 2008. UFPE. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Rosana-Sarita-Araujo.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CORDER, Stephen Pit. **The significance of learner errors**. International Review of Applied Linguistics, vol. v/4, p. 161-169, nov. 1967. Disponível em: <<http://www.uky.edu/~tmclay/Corder%201967.pdf>>. Acesso em: 22 de nov. 2015.
- CRUZ, Giêdra Ferreira da. **A contribuição das estratégias metacognitivas para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz**. Mestrado em Letras. Salvador: Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2005.
- CRUZ, Giêdra Ferreira da.; ROCHA LIMA, Joceli. **Quem faz o ensino de inglês na escola (não) funcionar?** In: LIMA, Diógenes Candido de. (Org.). *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, p. 185-196, 2014.
- DODGE, Bernie. **Some Thoughts About WebQuests**. 1995. Disponível em: <http://edweb.sdsu.edu/courses/EDTEC596/About_WebQuests.html> Acesso em: 01 out. 2017.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Autonomia e complexidade**. *Linguagem e ensino*, vol. 9, nº 1, p. 77-127, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/176>>. Acesso em: 12 de dez. 2015.

_____. **Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de Língua Inglesa**. Crop, v. 12, p. 1-20, 2007. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/crop.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

PENNYCOOK, Alastair. **English and the discourse of colonialism**. London: Routledge, 1998.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: <<https://docgo.org/letramento-e-capacidades-de-leitura-para-a-cidadania-roxane-rojo>>. Acesso em: 29 set. 2017.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SELINKER, Larry. **Interlanguage**. *International Review of Applied Linguistics*, Heidelberg, v.10, p. 209-231, jan. 1972.

SHNEIDERMAN, Ben. **Leonardo's Laptop: Human Needs and the New Computing Technologies**. Cambridge, MA: MIT Press, 2003.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 out. 2015.

SOUZA, Patrícia Nora de. **A hipermídia como uma ferramenta de ensino: uma revisão da literatura sobre o aprendizado implícito e explícito de vocabulário em língua estrangeira**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.11, n.1, p. 101-124, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/128/97>>. Acesso em: 12 de jan. 2016.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 133-148, 2005.

ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA NO SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIA DE TRABALHO

THE TEACHING OF LITERARY READING IN 6TH TO 9TH GRADES: THOUGHTS AND EXPERIENCES

Lays Fernandes dos Santos³⁵

Resumo

As dificuldades contemporâneas pelas quais a escola passa (ausência de disciplina de literatura no Ensino Fundamental, poucos recursos materiais, formação literária deficiente do professor e outras tantas específicas de cada comunidade escolar) emperram o desenvolvimento do aluno como leitor-literário, mas não devem constituir impossibilidades. As barreiras que se apresentam no caminho que a escola deve percorrer em busca da formação do aluno-leitor devem ser ultrapassadas tendo como base uma revisão sobre a importância do ensino de leitura e das práticas pedagógicas adotadas. O presente artigo tem como objetivo apresentar reflexões acerca da importância do trabalho com o texto literário no Ensino Fundamental, ainda que a Literatura não constitua disciplina obrigatória nesse segmento, e apresentar posteriormente uma experiência didática de ensino de leitura visando à formação do leitor literário inspirada nas ponderações apresentadas.

Palavras-chave: Ensino. Leitura. Leitor-literário.

Abstract

Our school system faces certain contemporary difficulties – the lack of literature classes, poor resources, insufficient literary knowledge by teachers, amongst others – which do stiffen the development of students as literary readers, but should not make it impossible. In order to overcome the barriers faced during this process, schools must start with an analysis of the importance of Literary Studies, and the pedagogical practices currently adopted. This paper aims at presenting reflections concerning the relevance of the work with literary texts with these students, even though Literature is not a mandatory subject. It also presents a classroom task inspired by these reflections, and which aims at developing literary readers.

Keywords: Teaching. Reading. Literary reader.

³⁵ Graduada em Letras (Português/Literaturas- UFF), Mestra em Letras (UFRJ), doutoranda em Língua Portuguesa (UERJ), Professora da Escola Municipal Francisco Portugal Neves / FME. E-mail: laysferran@gmail.com

Introdução

A afirmação “os jovens não gostam de ler” vem reverberando nas casas, nas ruas, na mídia e nas escolas. De fato, são muitas as atividades que a vida contemporânea oferece aos jovens a fim de alcançarem satisfação imediata, seduzindo-os facilmente. Deixam, muitas vezes, de lado algo que deveria ocupar um lugar de prioridade para se dedicarem horas a fio apenas às atividades que lhes trazem agrado, como jogos virtuais, bate-papo em redes sociais, séries, filmes... O que não é de se estranhar, afinal, somos mais felizes quando o que nos move é o prazer.

Não é diferente quanto à leitura. Quando lemos o que nos interessa, a leitura não nos parece um fardo. Não importa sua extensão. O que nos atrai são o conteúdo e a forma. Mas por que o aluno se distancia tanto dos livros que geralmente compõem o rol de leituras indicado pela escola? Não há para ele algo que o contente dentre os elencados? E quanto aos livros que podem despertar seu interesse, poderiam ser inseridos nesse repertório acadêmico? Estas são questões que devem ser levantadas pela escola, principal responsável pela formação do aluno-leitor, para que, a partir delas, reavalie se suas práticas são coerentes com seus objetivos e faça os ajustes que julgar relevantes.

Contudo, o que se verifica, em geral, é que as aulas de leitura distanciam os alunos dos livros, pois, frequentemente, eles são colocados em contato com os clássicos da literatura sem que lhes seja oferecido suporte estratégico para compreensão e apreciação estética do texto. Não há aqui qualquer intenção de desmerecer as grandes obras que compõem nossa cultura literária e que devem, sim, chegar a todos. A questão é como chegar a elas com consciência e prazer. Afinal, a simples reprodução e a exigência de uma posterior verificação de leitura – práticas recorrentes nas escolas - não promovem a formação do leitor literário. Na verdade, promovem a formação de um aluno cumpridor de tarefas.

Para que a escola alcance o objetivo de formar leitores literários, é necessário buscar, em primeiro lugar, meios que aproximem o aluno do texto, tendo em vista que, se o caminho do leitor ao texto for árduo, provavelmente ele optará por outra

atividade que lhe seja mais acessível e a afirmação de que “os jovens não gostam de ler” continuará ecoando.

Com o intuito de colaborar para reflexão sobre a formação do aluno-leitor na escola de Ensino Fundamental, este artigo abordará questões teóricas sobre o ensino da leitura literária nesse segmento escolar e, em seguida, apresentará uma experiência pedagógica de atividade de leitura baseada em tais considerações.

A importância do ensino de leitura literária no Ensino Fundamental

A importância do ensino de literatura se constitui pela forma com que apresenta questões que falam da vida humana por meio do trabalho com as palavras. Através dela é possível nos descobrirmos, visto que “A leitura tem o poder de despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas” (PETIT, 2009, p. 7), e descobrirmos o outro, conforme pondera Compagnon (2009, p. 47):

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio - alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores distanciam dos nossos.

Também Candido (2011) destaca o grande valor da literatura, considerada por ele como um bem incompressível, pois garante a integridade espiritual da pessoa, atendendo a necessidades profundas do ser humano. Trata-se de um bem cultural que não pode ser negado a ninguém. Afinal, todos, sem qualquer distinção, devem ter acesso aos bens culturais.

Podemos afirmar, então, que o estudo do texto literário é o meio que nós, professores, dispomos para promover ao aluno a oportunidade de explorar a si mesmo e o outro, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e ampliando sua compreensão de mundo ao compartilhar experiências e sentimentos suscitados pela leitura.

Por isso, há a necessidade de refletirmos sobre as práticas de leituras presentes na escola, visto que esta constitui a principal instituição de que a sociedade dispõe para ter acesso ao contato regular e metódico com a literatura.

É necessário que o estudo da leitura literária se realize de maneira sistemática, a fim de que se torne uma prática específica com fim no que Cosson (2014, p. 12) chama de letramento literário, esclarecendo que

Pela própria condição de existência da escrita literária, [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.

O letramento literário proporciona ao aluno a possibilidade de entrar no universo ficcional, para dentro da realidade do texto, onde tudo é possível, e ali seja capaz de explorá-lo, de refletir e de construir o gosto estético pela leitura. Para Cosson (idem, p. 23), o papel da escola é o de principal responsável pelo letramento literário:

devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

Contudo, a escola atual enfrenta vários desafios nas mais diversas áreas, especialmente no que diz respeito ao ensino de literatura. A falta de materiais pedagógicos e a má formação profissional são apenas alguns dos empecilhos que devem ser vencidos para que o ambiente escolar se torne um espaço efetivo de construção desse conhecimento. E, diante desse contexto indigno, a literatura, que hoje sofre tanto apagamento, não encontra nem mesmo na escola um lugar de reconhecimento.

No Ensino Médio, constitui-se disciplina, porém sua abordagem encontra-se muito comprometida, sendo reduzida ao ensino *sobre* a literatura – pois ainda é vista apenas como um fenômeno de movimentos estéticos e não de literatura. Estuda-se a história da literatura, seus autores, as escolas literárias e pouco ou nada se analisa da

linguagem literária. O aluno, por sua vez, não encontra gosto pela matéria, pois apenas lhe é exigida a memorização correspondente de autor-obra-estilo de época.

Já no Ensino Fundamental, encontra-se em pior situação, visto que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2001), a disciplina Literatura não é prevista para a composição de sua grade curricular.

Essa ausência acaba por colocar o texto literário no mesmo lugar dos textos não-literários, ficando à critério do professor o estabelecimento de tais distinções e a criação de estímulos para que o aluno se aproprie das especificidades do texto literário, que exige reflexão artística tanto na sua construção quanto na sua percepção. Sem um lugar delimitado, o estudo de literatura corre o risco de “sobrevoar” o currículo de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental sem encontrar pouso, deixando os alunos carentes de seu estudo, o que os leva a apresentar pouca experiência de contato com a percepção artística de construção de sentidos. Contudo, é importante observar que deixar de levar literatura àqueles que ainda não são formados leitores literários por supor que não serão capazes de compreender e interpretar, além de preconceituoso, configura um boicote ao conhecimento e uma contribuição poderosa para manutenção dos distanciamentos culturais entre aqueles que detém o saber e aqueles que jamais o alcançarão, senão por meio da instituição escolar, fazendo com que o acesso real ao literário continue sendo privilégio de pequenos grupos.

O que se percebe hoje por meio de conversas informais entre professores e entre estes e alunos é que muitos estudantes reconhecem a importância da leitura e alguns poucos até afirmam gostar de ler. No entanto, os trabalhos realizados em sala de aula com relação aos textos elencados pelas escolas os afastam dos livros, fazendo com que a interação entre o aluno e o texto se realize precariamente. Isso ocorre tanto pelo fato daquele não compreender o seu caráter artístico, ficando “*a mercê*” da leitura do docente, quanto, muitas vezes, pelas escolhas pedagógicas do professor, que acaba por reproduzir com seus alunos a forma como se relaciona com o texto e por utilizar apenas seu próprio cabedal de leituras em suas aulas. O professor não ousa

experimentar novos textos e novas práticas pedagógicas que visem a aproximação de fato do aluno com a literatura.

Outra questão crítica que distancia o aluno da leitura é o tipo de abordagem que prioriza o resultado e deixa de lado a contemplação, cedendo lugar à leitura avaliativa no espaço escolar, transformando-se em um entrave ao gosto de ler. Em vez de ser ela a própria motivadora de si mesma, a leitura tornou-se um pesar aos olhos dos discentes, pois percebem que o propósito do estudo de texto é a avaliação posterior, seja em forma de preenchimento de fichas, de provas ou de debates que devem ser cumpridas ou até mesmo forçadas, como bem afirma Pennac (1993, p. 67): “E assim vão nossas existências: ele traficando fichas de leitura, nós face ao espectro de sua repetência, o professor em sua matéria ultrajada... E viva o livro!”

É preciso que a leitura seja uma atividade possível, prazerosa e significativa, visto que, em concordância com Kleiman (1995, p. 16),

ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler na sala de aula: para uma grande maioria dos alunos a leitura é difícil demais justamente porque não faz sentido.

Certamente não é a leitura com fim na avaliação da competência leitora do aluno que estabelecerá a necessária harmonia entre ele e a leitura. É o prazer. É claro que o objetivo da leitura literária na escola não se limita à fruição, pois, caso esse fosse o seu fim, distanciaria o aluno de todas as possibilidades de experiências e reflexões que a literatura pode lhe oferecer. Afinal, a leitura sem qualquer compromisso de conhecimento não mobiliza o leitor, não o empurra do lugar em que está e já conhece em direção a novas percepções de mundo. O fundamental é que o aluno se sinta atraído, que perceba prazer na atividade de leitura. É o início de tudo. É, sim, o primeiro passo de aproximação íntima com o texto. É a leitura por fruição que o instigará e que poderá fazê-lo avançar e superar seu próprio limite, buscando novas aprendizagens, visto que “A partir do momento em que esses adolescentes estejam reconciliados com os livros, eles vão percorrer voluntariamente o caminho que vai do

romance ao autor, do autor à sua época e da história lida a seus múltiplos sentidos” (PENNAC, 1993, p.122).

Cabe ao professor a tarefa, às vezes não muito simples, de estabelecer o encontro do aluno com o deleite que a literatura traz em si, mostrando que cada um é livre para seguir seu caminho de leitor, abraçando suas próprias escolhas, pois “O professor não é, aqui, mais do que uma casamenteira. Quando é chegada a hora, é bom que ele saia de cena na ponta dos pés” (PENNAC, 1993, p. 115).

Afinal, o prazer do texto é latente, necessitando apenas da impulsão do professor, com uma prática docente adequada, para fazer o aluno saltar do lugar cômodo em que se encontra em direção à satisfação de adquirir conhecimentos, de exercer reflexões, de submeter-se a novos sentimentos. É necessário levar o aluno a compreender que ler é um caminho de liberdade em que não se permite ser refém inconsciente do que é ditado pelo mercado, pela crítica ou pela opinião alheia. Trata-se de um percurso de construção pessoal, como afirma Petit (2009, p. 72):

Ora, a leitura pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria experiência, à própria vida; para dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos.

Com o intuito de alcançar o letramento literário, o ensino de leitura deve ser revisto e deve se desvincular de práticas pedagógicas ultrapassadas que não estimulam os interesses do aluno nem do professor e que não levam em consideração o caráter artístico, carregado de sentidos, do qual o texto literário é constituído. Ao contrário, deve ser prazeroso e voltado à formação humana, visto que nos conduz para além da realidade imediata, através de suas reflexões e ampliações dos sentidos, tão necessários ao desenvolvimento humano.

Ao rever sua prática, com base em reflexões teóricas, o professor tem a oportunidade de reafirmar procedimentos que já adota e/ou reformular outros que lhe pareçam pouco ou nada significativos para atividade de mediação da relação entre o aluno e o texto. Pensando nessa intervenção tão necessária, será apresentada, a

seguir, uma experiência pedagógica realizada em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino a partir das reflexões teóricas apresentadas.

Uma proposta de atividade de leitura

A partir da inquietação em relação à precária situação do ensino do texto literário no segundo segmento do Ensino Fundamental, surgiu em mim a necessidade de rever minha prática e buscar meios para contribuir para que a atividade de leitura se realizasse de forma mais significativa e prazerosa para os participantes.

Percebi, então, a necessidade de experimentar ações pedagógicas que colaborassem com a tentativa de seduzir os alunos a se aproximarem do texto literário. Para isso, elaborei atividades didáticas baseadas na proposta de Cosson (2014), que, com o intuito de colaborar pedagogicamente com o ensino de literatura, apresenta dois tipos de sequências didáticas: uma básica e outra expandida. O objetivo delas é promover o letramento literário possibilitando ao aluno aprimorar sua capacidade de interpretação.

A sequência básica proposta por Cosson (*idem*) para o ensino de literatura é composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação é o primeiro passo do letramento literário e consiste em preparar o aluno para entrar no texto. Para Cosson (*ibidem*, p. 54), o encontro do leitor com a obra exige uma preparação que “requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo”.

A introdução consiste na apresentação do autor – sem que os dados bibliográficos ultrapasse o interesse dos alunos – e da obra – apresentando-a fisicamente –, com a finalidade de quebrar a resistência do aluno à leitura, levando-o a receber a obra de maneira positiva.

Quanto à etapa de leitura, o autor adverte que não se pode perder de vista os objetivos, pois a leitura escolar necessita de acompanhamento. Para tanto, o autor propõe intervalos – dentro de um tempo estabelecido previamente - quando se trata de leituras extensas, como de livros inteiros, para que o docente tenha a oportunidade

de perceber as dificuldades que seus alunos possam apresentar. Nesses intervalos, o professor deve convidar o aluno a apresentar o resultado de sua leitura por meio de uma conversa ou uma outra atividade pedagógica, “mas é importante que a atividade seja pertinente com a leitura efetiva feita pela maioria dos alunos” (COSSON, 2014, p.63).

A interpretação é a etapa em que são realizadas inferências a fim de chegar à construção do sentido do texto; esta etapa é constituída por dois momentos: um interior – que é chamado de “encontro do leitor com a obra”, momento em que o leitor se sente tocado pelo que leu – e outro exterior, que se refere à explicitação da reflexão sobre a leitura.

A sequência expandida para o ensino de literatura surgiu da necessidade de deixar mais evidente as articulações entre experiência, saber e educação literários. Esta sequência apresenta as mesmas etapas da sequência básica acrescidas de dois momentos de interpretação, um de contextualização e um de expansão, os quais favorecem o aprofundamento do texto.

O primeiro momento de interpretação se dedica à interpretação global da obra, incluindo a exploração de aspectos formais, enquanto o segundo se destina ao aprofundamento dos aspectos mais pertinentes ao propósito da leitura.

A etapa de contextualização, que acontece entre as duas interpretações, é compreendida como “o movimento de ler a obra dentro de seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível [...]” (COSSON, 2014, p. 86). Nesta parte, pretende-se chegar ao aprofundamento da leitura explorando um ou mais contextos que a obra apresenta.

Na expansão, momento final da sequência, o autor destaca a importância dos processos de intertextualidade, afirmando que esta etapa “a expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores” (COSSON, 2014, p. 94).

A sequência didática escolhida para trabalhar como estratégia metodológica foi a expandida, porque melhor se ajusta ao estudo de uma obra, apresentando um número maior de etapas que facilitam o acompanhamento da leitura e de sua

reflexão. Esta sequência oportuniza ainda uma aproximação mais íntima entre o aluno e o texto literário. É, ao mesmo tempo, coletiva por envolver também a mesclagem de diferentes percepções – do aluno, dos colegas de turma e do professor.

A proposta buscou desenvolver o gosto pelo literário, o potencial crítico e reflexivo tão necessários à formação do leitor e ao seu refinamento estético, sem a preocupação com uma posterior cobrança avaliativa, sem tornar a leitura uma moeda de troca. Assim, as atividades decorridas da leitura foram opcionais para os alunos, que poderiam exercer o direito de participar ou não, pois, como assevera Pennac (1993, p. 132), “O fim é a obra. A obra nas mãos deles. E o primeiro de seus direitos, em matéria de leitura, é o direito de se calar”.

Foi a partir da reflexão do trecho relatado por Pennac (idem, p.88):

Ele nos tomava pelo que éramos, jovens colegiais incultos e que mereciam saber. Nada de patrimônio cultural, de segredos sagrados grudados nas estrelas; com ele, os textos não caíam do céu, ele os apanhavam na terra e nos oferecia para ler.

que surgiu a necessidade de olhar o aluno tal qual ele é, para, então, selecionar aquilo que era de seu real interesse. Buscou-se uma obra que se coadunasse com o perfil dos alunos – adolescentes de escola pública, com pouca experiência com textos longos e que apresentavam pouquíssimo interesse pela leitura de romances. São alunos que, por residirem em comunidades em que convivem com o tráfico de drogas, demonstravam interesse por histórias que envolvessem crime e, como é comum para faixa etária, também por histórias de amor. Enfim, não se tratava de alunos ideais, mas de alunos reais, muito parecidos como os da narrativa de Pennac (1993, p.101):

Oh! Não esses alunos cuidadosamente calibrados para atravessar bem depressa os altos pórticos das grandes escolas, não, os outros, aqueles que se fizeram despachar dos liceus do centro da cidade porque seus boletins não prometiam nada parecido com vestibular, nenhum vestibular mesmo.

Tentando reunir os interesses expostos acima, a obra que escolhi como objeto de estudo foi o livro “12 Horas de Terror”, de Marcos Rey, que narra a história de Júlio, rapaz que sai de uma cidade de interior e vai para São Paulo morar com seu irmão Miguel. Certa noite, quando chega ao apartamento de seu irmão, encontra o local todo revirado. O telefone toca e uma voz feminina avisa para Júlio sair imediatamente dali e encontrá-la na estação de ônibus. A partir desse momento, o suspense toma conta da história e Júlio e Ruth (dona da voz ao telefone) vivem 12 horas de muitas emoções, revelações e reviravoltas.

Realizada a escolha, surgiu a primeira dificuldade a superar: a quantidade de exemplares disponíveis na escola. Eram quinze exemplares para uma turma de 30 alunos. A solução, no momento, foi deixar de lado o planejamento de curso e lançar mão da leitura oral diária em sala de aula, com os alunos compartilhando o livro em duplas. Afinal, “Cada leitura é um ato de resistência. De resistência a quê? A todas as contingências” (PENNAC,1993, p. 80). Nesse caso, a contingência era de estabelecer como prioridade o trabalho com a leitura e adiar o planejamento previsto. Essa opção se deu também apoiada na afirmação de Petit (2013, p. 56) de que “Ler é portanto a oportunidade de encontrar um tempo para si mesmo, de forma clandestina ou discreta, tempo de imaginar outras possibilidades e reforçar o espírito crítico”. Era hora de exercer o direito de ocupar o tempo escolar com essa atividade tão preciosa que é a leitura.

Pelo fato de não haver perspectiva dos alunos levarem os livros para casa, pois não havia exemplares equivalentes ao seu número, foi preciso fazer uma adaptação significativa na proposta expandida de Cosson (2014), que previa leituras realizadas em casa, intercaladas por momentos de interpretações que ocorreriam na escola. As sete etapas previstas foram reduzidas a seis, havendo ainda alteração de algumas etapas.

A realização de toda a leitura do livro em conjunto favoreceu o surgimento de situações de aprendizagens não previstas, conforme seguem:

Motivação

Momento de preparação do aluno para se inserir no universo da obra.

Houve, nesta etapa, apresentação de manchetes de jornais que abordavam assuntos sobre violência urbana, sequestros, tráfico de drogas e relacionamentos afetivos conturbados pela criminalidade, a fim de que os alunos inferissem sobre os temas que poderiam aparecer nos jornais, como notícias. A partir de tais inferências e posterior leitura das notícias, seguiu uma conversa informal sobre as questões apresentadas, respeitando as diferentes opiniões que surgiam, com o objetivo de levar os alunos a opinarem sobre como a criminalidade interfere na vida pessoal e social das pessoas. Os alunos, então, refletiram e compartilharam seus pensamentos sem constrangimentos e de forma amistosa e, assim, puderam conhecer os pontos de vistas de seus colegas.

Introdução

Refere-se à apresentação do autor e da obra.

A obra foi apresentada aos alunos solicitando que observassem detalhes da parte física do livro – ilustração, título, autor, tipografia - e imaginassem o possível enredo. Foi estimulado que expusessem suas percepções, mantendo um certo suspense sobre o que poderia ser abordado no texto, como pode ser percebido na declaração abaixo:

Primeira coisa que a gente percebeu foi o cara apontando a arma na capa, assim, logo de cara (...) Tem um cara apontando a arma para o personagem. O personagem principal, vamos dizer assim. E foi até que, tipo, já deu um susto, tipo: “Doze Horas de Terror”, será que vai ter alguma coisa interessante? (Aluna 1)

Foi realizada, ainda nesta etapa, a leitura da orelha do livro em que o autor da obra, Marcos Rey, é apresentado para que os alunos continuassem a fazer suas previsões sobre o romance a ser lido.

Leitura

Nesta etapa, a leitura deveria ser feita prioritariamente extraclasse. Professor e alunos buscariam delimitar, em parceria, os prazos de finalização de cada parte da leitura. Contudo, devido às circunstâncias, foi feita a leitura colaborativa pela professora, em voz alta do primeiro capítulo do livro – “Depois das seis” –, como

narradora, com a participação de dois alunos que deram vozes aos personagens deste capítulo – Júlio e a personagem feminina misteriosa.

A leitura favoreceu os alunos a permanecerem em silêncio e atentos e, por se tratar de suspense, muito motivados a darem continuidade aos capítulos seguintes. Estimulou ainda, por exigência deles próprios, atenção às entonações que expressassem maior dramaticidade e dinâmica exigidas pelo texto, criando um certo encantamento pelas palavras que ganhavam vida nas vozes dos colegas de turma. Foi possível perceber ainda o contentamento no comprometimento conjunto para realização da leitura, conforme demonstra a fala da aluna:

foi tudo muito em grupo, a gente participou do projeto em grupo... interagimos com o livro! (Aluna 2)

Contextualização/ segunda interpretação

A contextualização é a exploração da obra em seu contexto; tem como objetivo o aprofundamento compartilhado da leitura.

Cosson (2014) propõe sete distintas contextualizações: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática. A teórica explicita as ideias que sustentam a obra; a histórica apresenta a época que a obra encena ou o período de sua publicação; a estilística centra-se nos estilos de época, analisando a relação entre a obra e o período no qual se insere; a poética observa como a obra está estruturada e seus princípios de organização; a crítica trata da recepção do texto, cuidando da crítica em suas várias vertentes ou da história da edição da obra; a presentificadora estabelece a relação entre a obra e o presente da leitura e, por fim, a temática aborda o assunto apresentado na obra.

A opção que mais pareceu adequada para ser adotada foi a contextualização temática, por ser também mais familiar para os alunos, pois

ela retoma o caminho 'natural' do leitor que, sem compromisso com o saber literário, comenta com o amigo ou alguém que lhe seja próximo a sua última leitura, falando do tema ou dos temas tratados na obra (COSSON, 2014, p. 90).

Ao escolher a contextualização temática, foi necessário atentar para que a atividade se voltasse para a repercussão de um tema dentro da obra. Afinal, o estudo era sobre literatura e não sobre marginalidade e suas consequências.

De acordo com Cosson (idem, p. 91), há casos em que “o resultado da contextualização será apresentado com a segunda interpretação”, e essa foi a opção, tanto por questão de economia de tempo (já que havia uma previsão de gasto de tempo maior com as leituras em conjunto), quanto por considerar que a contextualização temática da obra é de fácil percepção para os alunos. Decidimos, então, que a contextualização temática e a segunda interpretação se constituíssem uma só atividade.

A proposta foi que cada aluno trouxesse para sala de aula uma imagem (de revista, de jornais, de internet ou desenhos feitos por eles mesmos) que estivesse em consonância com a obra, cabendo ao aluno justificar oralmente para a turma o motivo por que escolheu a imagem e fixá-la no mural. Assim foi construído, de forma colaborativa, um painel que representou a percepção de cada um sobre o que estava lendo e revelou que os alunos estavam cientes dos temas envolvidos no livro, como pode ser observado abaixo nas fala da aluna, quando se refere ao tema do livro:

O livro tem muito a ver com esse negócio de gangues, violência, policiais corruptos [...] (Aluna 1)

Continuação da leitura em sala

O fato de não poderem realizar o restante da leitura em casa, pois os livros ficavam guardados na escola, fez nascer esta etapa que não era prevista na proposta de Cosson (2014) e muito contribuiu para a conservação do suspense e do interesse dos alunos, como expõe a aluna:

E ele prende a sua atenção porque, como é de suspense, você sempre quer saber mais o que vai acontecer. (Aluna 3)

Nas aulas seguintes, outros personagens surgiram e, com eles, outros alunos se dispuseram a participar lendo em voz audível suas falas, assim como foi alterada a voz do narrador, que passou a ser representada por alguns alunos que disputavam a vez.

A cada aula foi respeitado o limite de tempo para que os capítulos fossem lidos, pois, conforme Cosson (2014, p. 81), “Ele não pode ser tão curto a ponto de deixar uma parte dos alunos sem conhecimento do texto, nem tão longo que leve à dispersão da leitura.” Percebe-se, então, a importância do professor conhecer o ritmo de leitura de seus alunos para que o prazo seja ajustado a seu perfil.

Após a leitura dos primeiros capítulos, foi realizado apenas um intervalo, já que a obra apresenta uma linguagem bem atual e bastante dinâmica, com intenso uso do discurso direto, o que agilizou a leitura. Também porque, sendo um livro de suspense, a curiosidade dos alunos não permitiria respeitar mais que um único intervalo.

O texto proposto para este momento foi a música “O meu guri”, de Chico Buarque. A escolha foi feita por ser um texto de gênero distinto do que estava sendo lido, por conter forte carga poética, por ser pouco provável que os alunos tivessem oportunidade de ter acesso a ele fora do ambiente escolar e por estabelecer uma ligação com o romance pelo tema que apresenta, a criminalidade, porém por outra perspectiva. Enquanto na obra estudada a perspectiva é a do irmão do traficante, na música a perspectiva é da mãe do ladrão.

Foram necessárias duas leituras da música, pois muitos alunos não conseguiram perceber a temática do texto. Após a segunda leitura, houve um silêncio. Um silêncio reflexivo. O tempo que cada corpo exige para digerir o alimento. Alimento da alma. O silêncio foi interrompido pelo espanto de dois ou três alunos que se mostraram sentidos pelo fim trágico da personagem. Em seguida, outros alunos também se manifestaram apontando a percepção que a mãe possuía sobre seu filho.

A discussão abordou ainda o que havia em comum entre o livro e a letra da música, sendo criada a possibilidade de comentar como assuntos corriqueiros da realidade são apropriados e transfigurados pela literatura.

No transcorrer da leitura do livro, vários questionamentos referentes a conteúdos próprios do estudo da língua surgiram. E, sendo assim, as aprendizagens tornaram-se mais significativas, porque nasceram da vontade autêntica dos alunos de aprender, como questões referentes à prosódia, ao uso de travessão, de reticências, de vírgula, do pretérito mais-que-perfeito e dúvidas vocabulares. Dessa forma, o

conteúdo realmente necessário àquele grupo foi trabalhado de forma adequada, não na ordem prevista pelo planejamento, mas à medida que surgiam os interesses e sem usar o texto como subterfúgio para o ensino de gramática.

Expansão

Trata-se de colocar outra obra em contraste e confronto com a lida por meio de seus pontos de ligação. Contudo, a atividade de expansão foi modificada a partir de duas propostas apresentadas pelos alunos: de incentivar os colegas das outras turmas da escola a lerem o livro e de escreverem histórias de suspense.

A primeira ideia consistiu em elaborar um vídeo composto por fotos e pela filmagem de uma roda de discussão sobre o livro com declarações pessoais sobre a leitura realizada.

Para a apresentação do vídeo, foi criada uma cena de crime, no pátio da escola, composta pela silhueta de um corpo riscada de giz no chão e uma bolsa de viagem com a imagem de Popeye (dados que remetiam à história do livro). A cena foi cercada por uma faixa de isolamento e nela havia também uma televisão expondo o vídeo editado pelos alunos.

A intenção foi despertar o interesse dos alunos que passavam pelo pátio, o que teve uma resposta muito positiva, pois muitos se interessaram na cena e assistiram ao vídeo.

A segunda proposta, redigir um conto de suspense, foi realizada por nove alunos que se dispuseram a escrever sem que houvesse recompensa de pontuação para nota, apenas pelo prazer de compor o “livro de contos de suspense da turma”.

Considerações finais

É necessário que a escola reconheça o seu papel de formadora de leitores literários, pois é ela o principal meio de apropriação da cultura letrada e do acesso ao texto literário. Afinal, diante da precária situação cultural em que vivemos (em que se valoriza a aquisição material e se consome apenas o que é superficial e de fácil absorção), de que outra maneira o aluno, principalmente de escola pública, poderá

entrar em contato com a literatura legitimada pelos currículos escolares, senão por meio de sua instituição de ensino?

O ensino de leitura literária implica na formação de um leitor autônomo, capaz de fazer suas próprias escolhas de leitura e não ser um refém inconsciente do que é ditado pelo mercado, pela crítica ou por opinião alheia. Para tanto, é preciso que o estudo de literatura no Ensino Fundamental alcance um patamar de maior destaque nas aulas de leitura, visando à aproximação íntima e prazerosa do aluno com o texto, sem que esteja atrelado a pontuações posteriores.

A sequência didática expandida proposta por Cosson (2014) revelou-se, com base no comportamento e nas declarações dos alunos, uma alternativa de estratégia pedagógica capaz de estimular a reconciliação do leitor com o texto literário, visto que alguns alunos declararam em vídeo ter considerado o livro muito interessante e instigante, enquanto outros, mais tímidos, disseram em particular que aquele havia sido o primeiro livro lido por inteiro e que haviam gostado muito, pedindo, inclusive, emprestado para que um parente também o lesse.

A experiência pedagógica oportunizou a reflexão e o compartilhamento dos pensamentos dos alunos sobre o tema do livro e promoveu o estudo da língua portuguesa à medida que surgia o interesse real a partir da leitura, como questões referentes à prosódia, ao uso de travessão, de reticências, de vírgula, do pretérito mais-que-perfeito e a dúvidas vocabulares e sem que a leitura fosse usada como subterfúgio para o ensino de gramática. O texto ocupou o lugar de protagonista nas aulas de leitura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura** In: *Vários escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. cap. 1, p. 171-193.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Traduzido por Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Traduzido por Leny Werneck. Rio de Janeiro, Rocco, 1993.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2 ed. Traduzido por Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

REY, Marcos. **12 horas de terror**. São Paulo: Global, 2006.

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E AVALIAÇÃO EM UMA ESCOLA DE NITERÓI, RJ:
REFLETINDO SOBRE UM ESPAÇO DE POSSIBILIDADES**

**DEMOCRATIC MANAGEMENT AND EVALUATION IN A SCHOOL OF
NITERÓI, RJ: REFLECTING ON A SPACE OF POSSIBILITIES**

Gloria Maria Anselmo de Souza³⁶

Waldeck Carneiro³⁷

Helena Amaral da Fontoura³⁸

Resumo

O artigo, parte integrante da tese de doutorado defendida em 2016, recupera algumas das problematizações que se organizaram em torno das discussões sobre gestão democrática e avaliação escolar a partir de uma perspectiva emancipatória. O movimento aqui apresentado se articula em torno da escuta das gestoras e das pedagogas sobre o tema. As reflexões trazem pistas importantes para compreendermos o ponto de interseção entre estes dois conceitos materializados no contexto escola em seu dia-a-dia.

Palavras-chave: Gestão democrática. Avaliação. Emancipação.

Abstract

This article, an integral part of the doctoral thesis defended in 2016, recovers some of the problematizations that have been organized around the discussions about democratic management and school evaluation from an emancipatory perspective. The movement presented here revolves around listening to managers and pedagogues on the subject. The reflections bring important clues to understand the point of intersection between these two concepts materialized in the school context in their daily life.

Keywords: Democratic management. Evaluation. Emancipation.

³⁶ Doutora e Mestre em Educação, pela UFF. Supervisora Educacional da Rede Municipal de Niterói. Coordenadora do PNAC. (SEMECT/FME – GRUPPE (UFF)). E-mail: gloriaanselmo50@gmail.com

³⁷ Professor Doutor Associado – Universidade Federal Fluminense. Coordenador do GRUPPE. Deputado Estadual/RJ. E-mail: waldeckcarneiro@gmail.com

³⁸ Pós-Doutora em Educação pela UFMT. Professora e pesquisadora da UERJ-FFP. Pesquisadora do CNPq. E-mail: helenafontoura@gmail.com

Introdução

Este artigo é parte de uma tese de doutorado intitulada *Avaliação Emancipatória e Gestão Democrática: caminhos para uma escola transformadora no município de Niterói/RJ*, apresentada na Universidade Federal Fluminense em 2016. Nosso recorte aqui traz o aporte da Gestão Democrática, na voz do grupo gestor da escola que se configurou como campo de pesquisa.

Refletimos inclusive com relação a processos avaliativos e suas implicações no espaço escolar, à luz das percepções de participantes envolvidos na investigação em tela. Trazemos falas da diretora, da diretora adjunta, da supervisora e da orientadora educacional, muito embora estas duas habilitações estejam fundidas no cargo de pedagogo, conforme Plano de Cargos e Salários da Rede Municipal de Educação.

Paro (2001; 2008a 2008b), Dourado (2012; 2006), Najjar (2006) e Bastos (2000) nos ajudaram a pensar esse trabalho. Destas valiosas contribuições destacamos os apontamentos de Dourado (2006), quando afirma que uma gestão democrática implica na busca e efetivação de processos embasados em uma dinâmica que os compreenda coletivos, se organize e pratique uma gestão alicerçada em princípios participativos de decisões. Trabalhar sob a orientação de princípios de gestão democrática implica a efetivação de outros processos organizativos que não os habitualmente presentes na instituição escola, e para tal sua implementação nem sempre é fácil ou rápida, menos ainda naturalizada. Sabemos que a participação é um processo complexo, de múltiplas facetas e que acontece em níveis distintos, o que significa que não há uma linearidade nem uma única forma de acontecer. O autor aponta que “várias dinâmicas se caracterizam por um processo de participação tutelada, restrita e funcional; outras por efetivar processos coletivos, inovadores de escolha e decisão” (DOURADO, 2006, p. 60).

Spósito (2000) nos contempla com reflexões sobre participação popular, apontando alguns pressupostos que nos interessa sinalizar. A autora fala de uma abordagem do referido conceito que se materializa *sob a ótica da tutela*. A questão da participação é um aspecto que data do início do século XX e estava, segundo a autora, ligada às iniciativas sanitárias, melhoria do nível de higiene e saúde das populações menos favorecidas, além de despertar a educação moral e cívica, podendo assim trazer aspectos de “moralização de costumes”, desempenhando um papel disciplinador a ser

estendido às famílias, reforçada com a criação das Associações de Pais e Mestres, o que a autora chama de “cidadania sob controle” (idem, p.8).

Fernandes (2014), ao destacar a importância da avaliação, nos orienta que a compreensão dessa dinâmica é um processo e não uma medida ou um produto, que ainda precisa ser construída. A ideia de avaliar para aprender ainda está em construção. Há um descompasso entre discursos e práticas. Para a autora, tanto a organização quanto a forma como os estudantes caminham são processos construídos e de tomada de decisões, ligados à concepção de escola e sua função social, o que implica diretamente na concepção de avaliação e nas práticas efetivadas nos espaços escolares.

A primeira participante entrevistada foi diretora da escola campo da pesquisa, que relatou algumas conquistas e desafios encontrados no início da gestão em relação aos pais. Segundo ela, no início os responsáveis eram arredios, custavam a aparecer, a falar, seu comportamento demonstrava um sentimento de inferioridade e o silêncio marcava o diálogo com a direção. Mas durante a entrevista ficou aparente um cuidado na relação travada com a comunidade escolar. Em suas palavras:

Eu acho que é falta de costume também. A gente se acostuma com essa situação. Então assim, hoje eu percebo os pais superparticipativos, temos uma relação muito boa (...) alguns deles eu já tive até como parceiros, porque o meu filho mais velho estudou aqui até completar o 5º ano. Tenho uma relação com pais, que eu convivia com eles os dois lados, como a diretora e como a mãe.

A problematização aqui levantada nos aponta os limites que constituem o conceito de participação, historicamente perseguindo esta mesma lógica que ainda assombra os princípios da gestão democrática nos dias atuais. Na maioria das escolas brasileiras esta é a concepção presente, a de que os responsáveis se apresentam como seres passivos, sem vez ou voz. E onde este espaço lhes é concedido, não sabem muito bem o que fazer com a autonomia e o direito que lhes cabe nessa dinâmica. Por isso, continuam, em maioria, calados, obedientes, disciplinados e tutelados pela direção das escolas. Nem o fato de a diretora ser mãe também na unidade escolar, demonstrando credibilidade na escola pública, cria uma simetria nas relações.

Relato de campo:

Era março de 2015. Em um dos momentos de pesquisa fomos convidados a participar de uma assembleia do Conselho Escola-Comunidade da E.M. Lucia Maria Silveira Rocha. A pauta versava a respeito de esclarecimentos sobre o que representa o conselho escola-comunidade, suas atribuições; problemas no fornecimento de energia elétrica enfrentados pela escola; horários de entrada e saída dos turnos; faltas; IDEB; o que comprar com a verba; a reclamação das professoras sobre as impressoras. Havia também um item que tratava da utilização da verba da escola. Cerca de trinta responsáveis no auditório. Então a diretora deu alguns informes e comunicou aos presentes que havia um determinado valor que fora arrecadado. Uma das mães se pronunciou concordando que o problema era delicado. Outros responsáveis comentaram a observação e havia concordância sobre a aplicação do dinheiro. Então a diretora indagou aos responsáveis se concordavam com a compra das impressoras. Não houve manifestações contrárias, ficando então decidido que a verba teria este fim. A conversa foi clara, objetiva e acolhedora. Houve comentários sobre a reforma do prédio destinado à Educação Infantil. Sem mais pronunciamentos, a reunião foi encerrada e registrada em ata.

Considerando estes momentos, é possível perceber que ainda há alguns passos a serem dados no campo da participação da comunidade no processo decisório. Pareceu-nos que não houve uma discussão antes da tomada de decisão. Os responsáveis, talvez por confiança, acolheram a proposta de compra das impressoras. Talvez notificar a existência da verba e pensar com eles o destino dela fosse um processo mais democrático. Tal reflexão se coaduna com a questão apontada por Spósito (2000) sobre a relação entre representantes e representados. Os representados, em certos momentos, assumem posições pacíficas. Não problematizam, não fazem contrapropostas. Enfim, não conseguem participar efetivamente das decisões da escola. Embora a gestão seja solícita, dialogada, as famílias ainda não têm a voz que poderiam ter. Uma voz potente, crítica e reflexiva. Uma voz que se coadune com os princípios da gestão democrática.

Consultando os estudos de Dourado (2012), é possível perceber que a postura da direção procura incorporar a compreensão de que não necessariamente a participação deve ser padronizada, já que é um conceito polissêmico, de diferentes significados quanto à natureza, finalidade, ou alcance do ideal de aprendizagem cidadã.

A entrevistada retoma a reflexão apontando que este é um processo em construção e volta a se referir à sua relação com os responsáveis:

Eu tenho os pais representantes, a dificuldade que era no início para tirar os dois pais para representar os pais. O medo que eles tinham de representar o segmento deles. Era muito difícil e nas reuniões pra conquistar esse pai para que ele pudesse falar, que fosse porta-voz. Entender que era porta-voz do grupo e que precisava falar, para que a gente pudesse entender o que aquele grupo queria. Como foi difícil, como foi complicado.

Sua fala indica o quanto tem se preocupado em trazer a comunidade para dentro da escola, mas as pessoas parecem não estar acostumadas a esse tipo de envolvimento. Como ultrapassar estas barreiras historicamente construídas, onde alguns têm voz e outros, e muitos, não se sentem com direito a ela? As reflexões de Dourado (2006) talvez sejam alternativas para explicar as dificuldades encontradas pelas diretoras em busca da conquista dos responsáveis nos processos de participação. A E. M. Professora Lúcia Maria Silveira Rocha contava em 2016 com trezentos e cinquenta e nove (359) estudantes matriculados no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental de 1º e 2º ciclos, mais cinquenta e oito (58) crianças nos diferentes anos do Ciclo Infantil, totalizando quatrocentos e dezessete (417) matrículas no ano em curso, conforme dados da Assessoria de Estudos e Pesquisas Educacionais (AEPE/FME)³⁹.

A unidade escolar, localizada em Jurujuba, comunidade às margens da Baía de Guanabara, possui uma população de cerca de dois mil e oitocentos (2.800) habitantes⁴⁰, maioria formada por adultos e idosos, muitos deles responsáveis pelos estudantes, e se encontram ainda na categoria de analfabetos funcionais. Diante do desafio de aproximar a comunidade escolar do processo de gestão é possível considerar que a equipe gestora estava, no momento de nossa pesquisa, em fase de indagações sobre qual seria a lógica de participação mais adequada às necessidades daquela comunidade, formada por pescadores, comerciantes, trabalhadores informais, empregadas domésticas e a diretora geral da escola, na condição de mãe de ex-aluno e aluno do 1º ciclo, atualmente.

No que refere às questões pedagógicas, a diretora é uma figura muito presente. Está sempre atenta às questões dos professores e dialoga continuamente com as pedagogas. As relações, segundo ela, já não são fáceis e estão em permanente

³⁹ Dados levantados junto à AEPE nos meses de Dezembro/2016 e janeiro/2017.

⁴⁰ Disponível em: http://populacao-jurujuba_niteroi.html. Acesso em 05/02/2017.

construção. Quem nos ajuda a compreender este segundo aspecto é Morin (2002) quando afirma que

é preciso substituir a visão na qual este universo é o jogo e o risco da dialógica (relação ao mesmo tempo antagônica, concorrente e complementar) entre a ordem, a desordem e a organização (p. 63-4).

A postura da diretora tem um comportamento marcado pela dialogicidade e pela dialética, ou seja, *ouve*, acolhe, discorda, problematiza frente às dificuldades/complexidades que a contemporaneidade traz consigo, que estão presentes ou adentram a escola. Participação nos planejamentos, mediação de conflitos, escuta atenta, dentre outras ações que se configuram como demandas cada vez mais diversas e desafiadoras. Afirma que assume grupos de referência constantemente para garantir um terço de planejamento dos professores quando não há especialistas ou algum professor tira licença garantida pela Lei Municipal n.º 809/1990⁴¹, que além de tratar do aumento do funcionalismo, incluiu em seu texto, no artigo 11, o direito a um dia de falta abonada no mês em curso. Destaca ainda o bom relacionamento que tem com os alunos e a possibilidade de, nesses momentos, observar e avaliar como as crianças estão se desenvolvendo e aprendendo. E completa, referindo-se à avaliação:

A avaliação praticada na escola é contínua e processual, diz ela: *“a gente está sempre avaliando qualquer trabalho, qualquer conversa (...) nossas práticas e o aluno”*. Lembra que, no decorrer de 2014, perceberam que faltava algo. Apenas a avaliação diagnóstica não se apresentava como suficiente para direcionar o trabalho pedagógico e as aprendizagens necessárias. Resolveu-se, assim incluir outras propostas: *“Então, assim, hoje a escola adota a avaliação formal também”*. Indagada sobre o que chama de avaliação formal, a diretora esclarece que se refere à prova e acrescenta:

A gente trabalha sim com prova, trabalha com avaliação. Vamos supor, a gente fez o planejamento, articulou o nosso semestre, o nosso trimestre (...) o professor passou “pra” gente, entramos na sala, mas e aí? O que de fato a gente acha que aquilo serviu? Vamos ver como está esse aluno? Vamos conversar.

⁴¹LEI Nº 809, DE 27/03/1990 - PUB. ÓRGÃO OFICIAL, DE 28/03/1990. AUMENTO DO FUNCIONALISMO MUNICIPAL DE NITERÓI MARÇO/90. Artigo 11, § 2º. Disponível Em: Leis.municipais.com.br. Acesso Em 28/04/2016.

Percebemos que a diretora se apresentou um tanto desconfortável em declarar que adota a prova como instrumento de avaliação. Os gestos, a fala entrecortada, a postura tensa pareciam revelar o conflito que travava consigo em revelar esta faceta da escola. Essa postura mostra o caráter constrangedor que envolve a prova escrita para aqueles que estão em processo de mudança, aqueles que estão buscando alternativas para conduzir o processo educativo/avaliativo.

As inquietações da gestora podem estar inscritas naquilo que Santos (2000) identifica como *crise paradigmática* e Morin (2002) qualificará como *cegueiras paradigmáticas*. Dito por ela mesma tem procurado abandonar determinadas concepções e caminhando para outras, a partir de um movimento bastante complexo, uma vez que o já conhecido é o lugar das certezas e do conforto que nem sempre se apresenta satisfatório diante das exigências atuais no campo educacional. Enquanto isso, a mudança inquieta, deixa dúvidas, rouba o chão. É algo que vai abandonando a dominação, e busca caminhar para a emergência, em direção à insurgência e à ruptura.

Retomando as reflexões de Morin (2002), esta atora social se joga também na zona invisível dos paradigmas, os quais selecionam e determinam a conceptualização das operações lógicas, designam as categorias de sua inteligibilidade e controlam seu emprego, ou seja, regulam o modo de agir, conhecer e pensar dos indivíduos. Este autor sinaliza com duas definições de paradigmas: *promoção/seleção dos conceitos-mestres da inteligibilidade, determinação das operações lógicas-mestras*. (idem, p. 24 - 25).

A diretora vive momentos de conflito cognitivo e profissional, está em processo de mudanças frente às demandas da contemporaneidade trazidas pela sociedade atual e que interferem diretamente na formação de crianças e adolescentes. Já percebe que precisa mergulhar em novas trajetórias, hesita, vacila, mas vai em frente. Erra, acerta, escuta, mas não desiste para retomar os lugares de conforto. Segue no processo de mudança. Continuando seu depoimento procura explicar como a avaliação se materializa no cotidiano da escola:

A gente tem período de prova, a gente tem avaliação e a gente estuda. Quando faz as provas não simplesmente por fazer, a gente pega mais do que o resultado do aluno e procura ver o que está acontecendo naquela turma. Vamos supor, tem 20 questões discursivas e quase todos erram a questão tal. Então, perai, houve falha nossa (...). Então, vamos rever o que a gente fez? Porque eu acho que o mais importante da avaliação é o feedback, não é?(...) o que a gente precisa melhorar, então, a gente faz sim. Desde 2010 estamos trabalhando dessa maneira.

Explica o processo de construção, aplicação, análise de desdobramentos adotados em relação à prova, esclarecendo como este instrumento ajuda a organizar e dinamizar a aprendizagem dos estudantes e o trabalho pedagógico na escola. Aparentemente, sua caminhada aponta para duas abordagens diferentes, mas complementares: a primeira, ancorada na ideia de *avaliação diagnóstica* defendida por Luckesi (2002) e Hoffmann (2003). Segundo estes autores, a avaliação diagnóstica aponta lacunas, possíveis caminhos e demandas a serem superadas no processo pedagógico.

A segunda abordagem, parte de outro patamar, defendido por Perrenoud (2000), que o autor denomina *formativa*, aquela que vai se dando ao longo do processo. Se considerarmos a trajetória que a escola vem fazendo pelo olhar/sentir da diretora, é possível vislumbrar um processo que se configura a favor dos estudantes. Ressalta ainda que o dever de casa faz parte da rotina escolar e o classifica com uma das formas de avaliação, mas esclarece aos pais que o dever de casa não é tarefa deles. E completa:

Boa parte dos pais aqui são pessoas analfabetas. Então, na medida do possível ela [a família] pode ajudar sim, arranjando um jornal (...) mas a criança tem que estar levando uma coisa que ela sabe fazer (...) Se ela chegou a casa e teve dificuldade, não conseguiu, então alguma coisa está errada. Então, a gente tem que começar a observar por que aqueles alunos não estão trazendo o trabalho [de casa].

A diretora destaca a importância da participação familiar, sem isentar tais atores sociais da responsabilidade de acompanhar a vida das crianças na escola, mesmo tendo clareza das limitações presentes ao seu processo de escolarização. Durante os momentos que estivemos na escola durante a pesquisa, tivemos a oportunidade de observar a circulação de responsáveis pelos estudantes. Pessoas humildes, pobres, muitas negras. Aparentemente, a maioria dessas pessoas não

demonstrava uma formação escolar elevada. Como as conhece melhor, a preocupação da diretora procede. Imputar aos estudantes e a suas famílias uma grande responsabilidade com o dever de casa seria uma injustiça. No entanto, usar esta ferramenta pedagógica para criar vínculos de aproximação entre estudantes – responsáveis – escola nos parece uma estratégia significativa, uma vez que o acompanhamento da vida escolar das crianças e adolescentes é uma prerrogativa legal importante, além de contribuir para o fortalecimento dos processos de gestão democrática.

Ao mesmo tempo, a dificuldade com o dever de casa também alerta para possíveis lacunas no trabalho pedagógico. O que a conversa vai sinalizando é uma postura comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes, pela sua autonomia e emancipação, no sentido freireano dos termos. Além disso, esta declaração aponta pistas para a necessidade de uma política educacional voltada para a educação de jovens e adultos na região.

Entramos, então, na seara das avaliações externas. No início da conversa a diretora mencionou que a escola estava implicada nas avaliações externas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), a saber: Provinha Brasil, ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) e Prova Brasil, frutos do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). O município de Niterói é signatário na adoção desses três exames nacionais. Além disso, em 2014, a Fundação Municipal de Educação instituiu também o SAEN (Sistema de Avaliação da Educação de Niterói). E sobre o assunto, a diretora declarou:

Eu acho fundamental. (...) não gosto dessa coisa de ranking, acho que não tem nada a ver, a gente não está aqui para disputar com ninguém, até porque trabalhamos dentro da mesma rede, com os mesmos objetivos. Mas eu acho por questão de você mesmo se avaliar, que uma coisa é eu dar uma avaliação com meu professor dando prova para o aluno dele, outra coisa é ter outro profissional que, às vezes, nem é da escola dar essa prova. E assim, o que acho interessante, que às vezes faço até crítica à própria Fundação, a falta do feedback.

Aqui a diretora se expressa dividida entre duas perspectivas sinalizadas por Fernandes (2014): a primeira refere-se às avaliações externas, que são apresentadas

pelos sistemas como forma de melhorar o ensino, e a segunda que trata das práticas engendradas no cotidiano das escolas.

Esta dualidade se apresenta como uma marca histórica que coloca em jogo a questão da qualidade que promove inquietações, desassossegos, posto que ainda não é possível identificar com clareza o caminho mais adequado e justo para avaliar e caracterizar o que seria melhor para as aprendizagens e avanços dos estudantes, confirmando a presença de uma crise paradigmática anunciada por Santos (1987), que a descreve como um modelo de racionalidade científica em crise, de caráter profundo e irreversível, matriz inicial de uma revolução científica. A crise paradigmática cria zonas de desconforto, instabilidade e incertezas, mas apresenta-se ainda de maneira germinal anunciando um paradigma que chama de emergente, definido como algo totalmente distinto do paradigma dominante, para ele ainda em vigor.

Referindo-se à dimensão Avaliação das Aprendizagens, materializada na aplicação da prova Avaliar para Conhecer, a diretora critica a maneira como foram encaminhados os relatórios de análise de dados levantados após a aplicação da prova, além de se queixar de certa omissão na problematização dos resultados encaminhados pela equipe gestora da FME, sem quaisquer problematizações ou encaminhamentos que ajudassem a escola a repensar suas práticas pedagógicas. Segundo ela, tal procedimento reduz a importância do exame externo à escola e só cria mais demandas ao cotidiano. Embora esta entrevista seja rica de elementos passíveis de problematização, optamos por avançar para outras reflexões com vistas ao aprofundamento das discussões.

No processo, seguimos dialogando com diretora adjunta da unidade escolar. Ela está na gestão desde que a atual direção geral assumiu a escola. Durante os primeiros encontros, pudemos observar uma postura afetuosa, divertida e muito camarada com todos os profissionais da escola. O envolvimento afetuoso se estendia aos estudantes que a saudavam com gestos carinhosos. Vale ressaltar que todas as vezes que estivemos na escola nunca percebemos nenhuma atitude explícita ou dissimulada de animosidade ou de falta de respeito com quem quer que fosse à escola. Ao contrário, as posturas eram francas, firmes, mas caracteristicamente educativas. A cozinha é um dos redutos favoritos da adjunta. Entrava, cumprimentava, conversava sobre os quitutes que seriam servidos. Conversava sobre as vidas com as merendeiras e depois

seguia para a sala da direção. Nessa caminhada, passava nas salas de aula cumprimentando professores e alunos.

Iniciamos a entrevista com um resgate de sua trajetória profissional. A adjunta sempre estudou em escola de freiras e começou sua carreira profissional em 1985, na rede municipal do Rio de Janeiro. Segundo ela, foi um choque de realidade. Começou a trabalhar em Vila Kennedy, bairro localizado às margens da Avenida Brasil, próxima ao bairro de Bangu na zona oeste da cidade. Ela relata:

Fui inserida no mundo da vida de comunidade e da escola pública que eu desconhecia que eu aprendi na prática. (...) saí do curso Normal acostumada com aquelas crianças que prontamente aprendiam. E o meu choque com a escola pública em plena favela. Favela de 1985 não é favela de agora, né? Era favela sem nada, era uma comunidade pobre, eu achava que aquilo não dava conta.

A diretora adjunta se referia à sua formação inicial que não era suficiente para atender às demandas das classes populares. Inicialmente, relembramos vários estudos sobre formação de professores que apontam que se trata de um processo permanente. Lembrando Paulo Freire, é possível perceber nas reflexões da adjunta que ensinar exige a consciência do inacabamento. Com este autor, encontramos na fala da diretora adjunta, pistas de que:

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, disposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE, 1996, p. 50).

A gestora se olha e se percebe como alguém que ainda não sabe como lidar com crianças de classe popular. Reflete sobre sua prática e vai buscar outros caminhos para enfrentar o novo desafio. Em sua entrevista relata uma mudança de percurso quando abandona o curso de Pedagogia e vai buscar nos estudos adicionais de alfabetização alternativas para trabalhar com os alunos de Vila Kennedy. Na sua fala também aparecem indícios do antigo processo de desvalorização do magistério quando que destaca que: “_ *tinha dois empregos, eu era professora e para lá e para cá, era mãe “maratonista”*. Nessas idas e vindas, a diretora foi se constituindo uma

profissional competente, implicada e comprometida com os alunos mais pobres. O inacabamento do ser ou a sua inconclusão, como afirma Freire (1996), é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre homens e mulheres o inacabamento se tornou consciente.

O discurso aponta para um movimento que olha de modo sensível e respeitoso os alunos da escola que dirige. Entra em embates. Argumenta, ensina, aprende e cresce demonstrando que acredita em uma educação que liberta e em uma gestão que pode ser mais democrática. Sobre o ‘conhecimento escondido’, a diretora percebe os indícios da exclusão social e educacional que os alunos da escola pública enfrentam em suas trajetórias escolares e de vida, uma experiência de negação e invisibilidade muito comum na sociedade brasileira, há muito tempo, quando se trata das populações menos favorecidas. Outro aspecto que nos chamou a atenção no seu depoimento:

Você foi se acostumando com aquela vivência da escola pública que as outras pessoas não têm conhecimento. Parece um conhecimento escondido (...) você vai conversar com as pessoas, principalmente nessa época de eleição e, aí, as pessoas falam alguma coisa, eu falo assim: _ Mas você vivencia, conhece o que é vivência de comunidade? Você sabe o que é uma criança que não tem banheiro em casa? Já pensou na sua vida e não ter banheiro?

Tal reflexão sinaliza uma preocupação com o humano, com as precárias condições de vida da população prioritariamente frequentadora da escola pública e de inestimável valor. A diretora adjunta acredita no diálogo, na sensibilidade e no profissionalismo. E afirma: “_ É nesse diálogo com o outro que eu aprendo a me mudar”.

Enquanto conduzimos a entrevista vamos observando gestos, movimentos corporais, tons da voz e não identificamos discursos ensaiados, posturas disfarçadas. Ao contrário, a conversa é marcada por sinceridade/simplicidade a partir de muitos exemplos concretos de diálogos com a comunidade que não se limitam a retratar as rotinas cotidianas, mas estão marcadas por interações, confidências e desejo de intervir a favor dos estudantes e da comunidade escolar, além de se tornar uma pessoa e profissional melhor. E este *modus operandi* não se restringe aos estudantes e seus responsáveis. Em seu depoimento, as reflexões abarcam professores e demais profissionais de educação.

Avançando, encaminhamos nossa conversa sobre avaliação. A diretora adjunta declara que provas e testes são medidas, o que a leva a não ter preocupação com a avaliação formal. Ela recupera momentos da formação acadêmica em que estudava um componente curricular chamado Medidas Educacionais e Avaliação e esta memória não a incomoda, já que construiu uma concepção pedagógica que ultrapassa a lógica conservadora dos anos 1970/1980 quando se tornou professora e pedagoga. Então declara:

Algumas coisas que a gente chama de avaliação são medidas. Testes não sabem o quê... Para mim são medidas. A avaliação eu faço ao longo do processo. Eu falo para elas [as professoras]: “_ eu não preciso estar dentro da sala de aula para avaliar o que está acontecendo”. Porque diferentemente das pedagogas, vou toda hora à sala de aula. Para falar com aluno, dar recado a professora. Assim tenho um olhar amplo. Então, às vezes chego para a pedagoga: _ Olha só sei o que ela está dando na sala de aula, porque vejo o que ela passa no quadro. Eu vejo o que acontece dia-a-dia. Então, para mim, essa avaliação mais é importante do que o resultado de um teste.

A avaliação tem uma dimensão ressignificada em seu discurso. O olhar/sentir, formado na vida, mas também marcado pelas discussões sobre a organização escolar em ciclos que atravessaram o período de 2000 – 2009 na rede municipal de educação de Niterói, dentre outros, lhe permite uma compreensão ampliada sobre o tema da avaliação. Está atenta ao processo avaliativo que se materializa na unidade escolar, dialoga com a equipe pedagógica, com a equipe docente e com os responsáveis. Os depoimentos da diretora adjunta estão intimamente associados a estas reflexões. Ela defende que há concepções em jogo e precisamos estar atentos, dialogar, problematizar. Senão, o que prevalece é o que há de mais conservador e tradicional. Cuida inclusive, de alertar as professoras sobre tais movimentos e concepções.

A equipe pedagógica tem um papel importante e articulador junto à gestão e aos responsáveis. Por isso dialogamos também com as pedagogas da unidade escolar. Iniciamos pela mais jovem que, atualmente, já não se encontra mais na escola. Feito o convite, a mesma aceitou de pronto. Tranquila, mas aparentando ser pouco experiente, a pedagoga se descontraíu e a entrevista começou. Fez um breve resumo de sua trajetória profissional. Uma questão inicial que me chamou a atenção foi a declaração de que estava vivendo uma experiência inicial como pedagoga concursada.

E quando eu vim para cá comecei a ver o outro lado, às vezes quando a gente está em sala de aula não consegue ter dimensão do trabalho da gestão. Me encantei porque gosto. Também percebi que os problemas aumentam quando estamos na gestão. ... em sala de aula parece que nosso mundinho é só a nossa sala. E... esquece de que a escola é tudo. É a merendeira, a auxiliar de serviços gerais, o pessoal da secretaria. E estou gostando do nosso papel.

Esta primeira conversa já anuncia um posicionamento reflexivo, crítico e fundado na coletividade. No entanto, não se pode ignorar a pouca experiência no cargo de pedagoga. A comparação entre a sala de aula e a gestão da escola também nos chama a atenção. Ela evidencia a necessidade de estudos mais aprofundados sobre gestão escolar na formação de professores. Luiz Fernandes Dourado⁴², argumenta que esta área de conhecimento deveria ser matéria obrigatória em todos os currículos de licenciatura e pedagogia, com vista a permitir que os graduandos pudessem ter uma visão ampliada sobre a dinâmica da escola como um todo.

Os processos formativos demandam cada vez mais um olhar ampliado sobre os diversos movimentos que dinamizam a escola, a fim de criar as condições mínimas para atuação dos profissionais de educação que nela circulam. Isso envolve gestão democrática, mediação de conflitos, ressignificação das metodologias e práticas pedagógicas, além de outros aspectos já conhecidos pelos educadores que formam outros educadores. Retomamos Paulo Freire (1996) para destacar que existem saberes necessários à prática docente que não podem ser desconsiderados. Inicialmente, considerar que “não há docência sem discência”, ou seja, nossa profissão depende visceralmente da existência de estudantes.

Além disso, reconhecer que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, exige também pesquisa, reflexão crítica sobre a prática e consciência do inacabamento. Exige também comprometimento, coragem para intervir no mundo, reconhecimento das ideologias presentes e, fundamentalmente, que a mudança é possível.

São lições básicas dentre outras, mas indispensáveis a qualquer processo onde a liberdade e a emancipação são prioridades e demandas em favor das camadas

⁴²Palestra proferida durante o Seminário da ANPAE/RJ, em 12/04/16 em uma das conferências de abertura do evento.

menos favorecidas da população, inclusive pelos processos de avaliação das aprendizagens.

Voltando à entrevista, indagamos sobre as relações pedagógicas e sociais percebidas na escola. Sobre o tema, a pedagoga assim se colocou:

Eu encontrei aqui uma escola muito acolhedora. As diretoras estão sempre dialogando comigo, me deixando muito à vontade, dando dicas, porque sou nova como pedagoga e também com as professoras, eu fui muito bem recebida. E agente está sempre buscando dialogar de igual para igual, não tem esse desnível. A gente está sempre junto (...) nós estamos discutindo muito sobre avaliação. A gente tem muita liberdade de um ajudar o outro, de dar conselhos, pedir socorro quando precisa. Uma relação muito boa.

Este depoimento contém pistas importantes. Primeiramente, podemos observar que a direção da escola está atenta à formação continuada dos seus profissionais. A pedagoga traz saberes da docência, mas a condição de gestora do processo pedagógico é um caminho a desbravar. Outra pista que merece destaque é a questão da solidariedade entre pares e a dimensão positiva nas relações, que ela faz questão de destacar. Este movimento nos remete ao que Santos (2000) vai chamar de *relações emancipatórias*, como já discutimos anteriormente. Poderíamos considerar que há uma distribuição saudável de poder no contexto do campo de pesquisa.

A diretora poderia, como fazem muitas outras, reclamar da imaturidade profissional da pedagoga. Ao invés disso, traz para perto, orienta, auxilia demarcando a dimensão dialógica presente no processo de gestão democrática. Insistimos, indagando à pedagoga sobre a avaliação.

A gente tem feito o movimento de discutir avaliação... e não falamos só da avaliação da aprendizagem do aluno. Eu tenho feito um trabalho com elas de memórias e narrativas onde elas estão se lembrando de como eram como alunas, como que a avaliação foi importante ou não na vida delas. Então, tem professoras que falam que tem pavor de prova porque sofriam muita pressão. Então, nesse momento de resgate de memória delas, a gente vai pensando no nosso trabalho, também pensando no trabalho como um todo, na escola toda, na proposta de ciclo. Como entraria na avaliação da nossa proposta de ciclo. Se o regime seriado é melhor “pra” gente ou não. Temos feito muitas discussões bem bacanas.

É confortante observar que há escolas que se preocupam com a avaliação nessa dimensão. Uma discussão que ultrapassa a aprendizagem do aluno avança para a

autorreflexão por meio de narrativas e entrecruza experiências (LARROSA, 2002) para pensar a prática pedagógica cotidiana a partir do que acontece e se passa com os atores sociais. A avaliação neste espaço ganha outro lugar no cotidiano escolar porque incorpora elementos novos como autoavaliação, criticidade, escuta com disponibilidade para o diálogo entre outros elementos ricos e potencializadores favoráveis aos avanços dos estudantes.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática, o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de análise deve dela “aproximá-lo ao máximo”. Quanto melhor faça essa operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exercem em torno da superação da ingenuidade (FREIRE, 1996, p. 39).

Consideramos que é na iniciativa da jovem pedagoga que residem as reflexões de Larrosa e de Paulo Freire. Isto representa dizer que para pensar a avaliação, a pedagoga parte das realidades e das experiências que envolvem o grupo de professores, amplia saberes e conhecimentos. Forma, formando-se pedagoga neste emaranhado de acontecimentos para melhor compreender as complexidades presentes na dinâmica da avaliação. Este caminho leva aquele coletivo a se orientar pelas reflexões de Helal e Ribeiro (2014), no que diz respeito à avaliação quando sinaliza que

pensar na avaliação, também como um momento de *metarreflexão* da prática, um movimento escorregadio e revelador: revela saberes, ainda não saberes dos estudantes, mas revela da mesma forma – e talvez, sobretudo – percursos e percalços da prática pedagógica, ajudando os professores a repensar o próprio processo vivido com os alunos e alunas com os quais trabalham (HELAL & RIBEIRO, 2014, p.148).

Então, continuamos nossa conversa com a pedagoga:

Eu acho que uma discussão que a gente acaba fazendo também, é avaliação que é padronizada. O sistema de avaliação nacional, por exemplo, que avalia da mesma forma que o Julia Cortines que “tá” no centro de Icarai, que tem outra clientela, e aqui é o bairro de pior IDH da cidade, pior índice de desenvolvimento humano. Muitos analfabetos. Então, eu acho que avaliação, ela deveria considerar também, qual é o efeito que a escola tem na vida dessas crianças.

Porque no Julia Cortines eu encontrei alunos que eram filhos de pós-doutores, outros que eram filhos de empregadas que trabalhavam na região, mas que tinham acesso aos livros, além dos filhos das desempregadas. E aqui qual que é a realidade dessas crianças? De certo abandono, “né”? Porque muitas vezes os pais não dão nenhuma satisfação aos filhos. As crianças que vão pescar com os pais. Muitas vezes contam com a ajuda deles nos estudos em casa, porque os pais não tem conhecimento. Então, eu acho que uma avaliação pra elas potencializarem a escola, (...) ela tem que “tá” percebendo qual é a realidade da escola.

Problematizando a aplicação de avaliação externa, ela faz uma crítica coerente sobre a diversidade de atores sociais envolvidos nesse processo. Compara a realidade educacional dos alunos da própria rede municipal. Escolas localizadas em espaços geográficos diferentes podem oportunizar diferentes possibilidades de construção de conhecimento. Todos os estudantes podem aprender, mas as condições materiais, afetivas e econômicas podem interferir significativamente nesse processo e a pedagoga bem sinaliza para tal.

Como aponta Fernandes (2014, p. 121), “a pergunta *avaliar para aprender* deve ser feita também considerando as fortes políticas atuais de exames geradores de índices que ditam a qualidade da educação”. E acrescenta:

Para compreender os efeitos dos testes e nos aprofundar na reflexão acerca das políticas educacionais, é fundamental observar e investigar o cotidiano das escolas. O que vem acontecendo nas escolas com a naturalização dos testes de larga escala? Seu projeto pedagógico se alterou? Os professores modificaram suas práticas? Os estudantes se reorganizaram a partir dos resultados? Os planejamentos se modificaram? Os tempos e espaços se alteraram? A formação docente sofreu mudanças, bem como a gestão? Inúmeras podem ser as perguntas e infinitas as respostas. (idem, p. 121)

Talvez essas sejam algumas das inquietações subentendidas na fala de Gisele. Ela se preocupa em garantir oportunidades iguais para os estudantes, mas há questões que estão para além do seu alcance. Sem contar que para além das escolas mencionadas, existem outras na rede municipal onde as condições de vida são ainda mais precárias.

Nesse sentido, as políticas de avaliação externa podem apresentar um caráter dualista. De um lado podem servir de diagnóstico, de outro podem funcionar como

prática de exclusão, visto que acabam oportunizando um processo perverso de ranqueamento entre escolas municipais, estaduais e federais. Processo este que desqualifica, desabona e interfere na avaliação que qualifica, liberta e emancipa.

São efeitos que se relacionam a um projeto de sociedade. As políticas educacionais relacionadas à performatividade, atribuindo prêmios aos docentes, impedem que outro projeto se imponha, qual seja: salários dignos e valorização da profissão” (idem, 121-2).

Nesses diálogos é possível perceber que a escola acolhe e apoia os profissionais e estudantes. Observamos ainda que a avaliação é uma preocupação geral. Embora existam sinais de uma dualidade: avaliar para mensurar e classificar ou utilizar a mesma estratégia para potencializar e emancipar. A escola está dividida entre as demandas do mundo contemporâneo e as reais necessidades de aprendizagem dos alunos. Dentre estas preocupações centrais está a questão da avaliação. E fica a pergunta emblemática: avaliar para quê?

Avaliação em larga escala ela tem uma importância, porque eu acho que ela dá uma visibilidade “pra” algumas escolas, mas ela não necessariamente retrata a realidade da rede municipal. Não necessariamente um IDEB⁴³ alto significa que a qualidade do processo de aprendizagem daquela escola seja defasada. E também tem muitas escolas que não acreditam nesse sistema, e não investem nele, enquanto têm outras escolas que só focam o sistema de avaliação externa. Então, quando chega perto das avaliações investem nos simulados, como se tivesse preparando os alunos. E sobre o SAEN⁴⁴, é o exame de Niterói?

Partimos então, para entrevistar a segunda pedagoga. Ela está na escola municipal, lócus da pesquisa há bastante tempo. Também trabalha na rede privada de ensino. Tem um conhecimento refinado sobre educação e uma experiência pedagógica e cultural vasta. Suas intervenções são críticas e reflexivas. Volta-se com maior facilidade para o segundo ciclo, mas não abandona o primeiro. É articulada, inteligente e tem uma relação aparentemente muito boa com as gestoras e com todos os profissionais da escola. Suas questões desafiam o grupo a pensar e se pensar. Conviver com ela foi uma experiência rica e interessante. Sua agilidade, presteza e capacidade de mobilização impressionaram.

⁴³ IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

⁴⁴ SAEN – Sistema de Avaliação da Educação de Niterói.

A entrevista com a pedagoga trouxe algumas reflexões interessantes. Formada em Psicologia, adentrou o mundo da educação como psicóloga escolar na rede privada de ensino. Seu envolvimento com as crianças despertou a curiosidade acerca dos processos de aprendizagem infantil. Esta postura a levou a cursar mestrado em Psicologia Cognitiva. Tal envolvimento oportunizou o acesso ao cargo de coordenadora pedagógica. Decidiu então se tornar estudante de Pedagogia na Universidade Federal Fluminense, onde pela primeira vez entrou em contato com a educação pública. Viveu um grande estranhamento durante a graduação, chegando a se sentir excluída, visto que sempre estivera envolvida com o ensino privado.

Formada, ingressou na rede municipal de educação de Niterói em 2010, para atuar como pedagoga e a primeira impressão, segundo seu depoimento, não foi nada sedutora. Em uma de suas primeiras vivências em escola, percebeu a contradição entre o discurso apresentado na universidade e a realidade do cotidiano escolar.

Eu ouvia dos professores, na universidade pública, que trabalhar na escola privada, na verdade, é trabalhar a serviço do capital e trabalhar na escola pública era onde você teria possibilidade de transformação. E quando eu cheguei à escola pública, não foi essa impressão que eu tive, foi outra. Eu tive a impressão de que aquelas crianças que eu encontrei aqui estavam fadadas à alienação, à falta de acesso ao conhecimento e, portanto, aqui, eu via como um espaço de mais reprodução do que o espaço da escola privada, onde eu estava. Porque quando você possibilita uma educação libertadora mesmo dentro da escola privada que as pessoas criem uma visão de mundo e essa visão pode ser transformadora.

Conta-nos que iniciou sua trajetória profissional da rede pública enfrentando a insistente dualidade entre o valor do público e o privado. Embora tenha cursado uma universidade pública, aparentemente não conseguiu perceber as disputas teóricas e epistemológicas que confrontam a educação brasileira. Segundo ela, viveu situações muito duras na escola pesquisada que provocaram uma transformação coletiva, na qual estava incluída. Sobre sua relação profissional com os profissionais da escola, a pedagoga foca sua resposta na direção e aponta uma confortável situação de acolhimento nos seis anos de convivência.

Desde o primeiro momento eu me senti muito acolhida pela atual diretora. Ela tem algumas características que particularmente eu me identifico, ela é uma pessoa bem transparente... essa característica dela ser uma pessoa transparente, franca, direta, assertiva, então,

isso eu acho muito positivo, procuro corresponder. Estou aqui para colaborar, e como a equipe tem um o propósito de fazer uma educação de qualidade, os objetivos são os mesmos. Então, as pessoas se afinam. Isso não significa que não haja divergências, já tive ideias diferentes das que foram implantadas, mas eu procuro ser bem democrática, se a maioria quer eu passo a querer também.

O depoimento da profissional nos remete às questões da gestão. Ao destacar a dimensão coletiva do trabalho e a tomada de decisões a partir da participação de todos que deliberam sobre situações diversas, as negociações consensuais, a pedagoga deixa mais indícios da tentativa de valorização dos princípios da gestão democrática materializados no cotidiano da escola. Este é um dado importante, pois uma das nossas buscas se centra na materialização de práticas concretas de gestão democrática no cotidiano da escola. Não como movimento cristalizado, hegemônico e ensaiado, mas como processo que vai se constituindo a partir do acolhimento, da interação, escuta e participação. Nesse sentido, a avaliação ganha um lugar redimensionado posto que esta se reconfigura, levando os atores sociais a refletirem sobre o papel que essa etapa pedagógica exerce no contexto escolar:

Eu acho que o sujeito está o tempo inteiro avaliando, é... e isso assim, é um processo inerente do ser humano. Portanto, eu acho que mais do que negar a avaliação, a gente deve encará-la e fazê-la da melhor maneira possível, que eu acho que essa avaliação não é uma questão simples dentro da escola pública. Aí eu sigo a avaliação de aprendizagem, mas quando eu entrei na escola não havia nenhum ciclo de avaliação, nenhum, nenhum. Objetivamente, nenhum, mesmo os relatórios finais que eram preenchidos, eram impressões e observações baseados em pouca metodologia, pouca sistematização. Então, era mais, o olhar subjetivo.

Temos novamente um olhar que foca a avaliação como um processo, mas também destaca a dificuldade de concretizá-la com justeza. Evidencia-se a necessidade de registros avaliativos mais cuidadosos. A pedagoga afirma que quando começou a trabalhar na unidade escolar os registros ofereciam dados precários sobre avaliação. Esta não é uma realidade restrita àquela unidade escolar. Como temos acesso aos registros avaliativos de outras escolas da rede municipal, temos de concordar que, em muitos casos, a observação procede. Este é um problema grave uma vez que estes registros revelam dados importantes sobre a aprendizagem dos estudantes. Como intervir nessa realidade frágil e inconsistente?

Nossa preocupação se sustenta na concepção de que, para alguns profissionais de educação, os registros avaliativos não têm importância, nem interferem na vida escolar dos estudantes. A pedagoga destaca o risco de que esta suposta espontaneidade possa ganhar uma aparência mais democrática. No entanto, considera tal iniciativa perigosamente excludente, posto que oculta referências importantes para intervenções pedagógicas futuras. A espontaneidade pedagógica interfere no compromisso com as aprendizagens dos estudantes, bem como o acesso aos saberes historicamente construídos, o que possibilitará novas construções e novos saberes. Seguindo a discussão, ainda destaca que:

acho que a avaliação é algo extremamente importante, acho que a avaliação dos alunos, a avaliação da equipe pedagógica, eu diria que a avaliação é um termo da área privada, mas é uma avaliação 360º, né? Por exemplo, nós aqui aplicamos um questionário com os pais no final do ano, justamente “pra” saber deles o que acham da escola, o que a escola pode melhorar, eu acho que isso tudo ajuda a escola, a escola é um espaço dinâmico e precisa disso para se repensar.

Sua reflexão sinaliza para uma iniciativa de ampliação do foco da avaliação. Ela já não pensa apenas no processo de ensino e aprendizagem, mas destaca a necessidade de se pensar nas ações dos atores sociais envolvidos no processo educativo. Menciona inclusive a participação da comunidade escolar como possibilidade de reorganização e planejamento. Ela nos aproxima da urgência de práticas relacionadas à avaliação institucional como alternativa de desculpabilização do aluno pela ausência de sucesso na aprendizagem e distribui responsabilidades entre os demais envolvidos no processo educativo.

A rede municipal de Niterói vem empreendendo um esforço para construir um sistema de avaliação - Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN), destinado a compreender a educação pública da cidade em maior profundidade. A pedagoga alegava desconhecer os fundamentos dessa ação. Abrimos esta breve reflexão sobre o SAEN, todavia, sem intenção de esgotá-la. Entendemos que a avaliação institucional se configura como uma ferramenta de relevância significativa frente aos atuais desafios sociais, políticos, econômicos e culturais demandados pelas complexidades deste tempo histórico com suas imprevisibilidades, incertezas e mobilidades (MORIN, 2002).

A entrevista se amplia e indagamos à pedagoga sobre a discussão que gira em torno da avaliação emancipatória e se ela percebe que a equipe pedagógica adota esta concepção. E temos as seguintes considerações:

Sim, considero emancipatória porque entendemos a avaliação com uma dupla função. Uma para situar o ponto de aprendizagem do aluno para criarmos estratégias de avançar e ir adiante ao processo do aluno. A outra função é porque permite delimitarmos a apropriação de conhecimento que, na minha perspectiva, é libertadora. Sem conhecimento, sem compreensão não se pode compreender o mundo. E tal conhecimento trata da aprendizagem formal, daquela que permite acesso as leituras de mundo, para que superemos a alienação.

Seu posicionamento revela uma pista importante relacionada ao que aprendemos com Barriga (2003) e Luckesi (2002) sobre a lógica do exame que ainda nos habita. Para Barriga o exame é um mero instrumento de medição que pouco ou nada contribui para o avanço dos estudantes. Esta defesa faz parte também das reflexões de Luckesi que, além de confrontar as práticas escolares fundadas em provas que pouco provam o conhecimento construídos pelos estudantes, ainda sinaliza para a importância da avaliação em sua dimensão diagnóstica, uma vez que pessoas são singulares, únicas e aprendem de formas diferenciadas. Nesse sentido, “alinhar” esta discussão com os estudos recentes de Fernandes (2014), nos ajuda a enxergar melhor outros horizontes e possibilidades. Assim,

Considerando a complexidade do ato de ensinar e aprender, podemos compreender que muitas são as formas de conceber a avaliação e praticar a avaliação; desde a utilização de provas e testes, tendo-os como as únicas tarefas avaliativas legítimas, até formar a ideia de que todas as tarefas e trabalhos cotidianos são atividades de avaliação (FERNANDES, 2014, p.117).

A pedagoga reconhece nos fazeres da unidade escolar um trabalho comprometido com a emancipação dos alunos, principalmente no que diz respeito à avaliação da aprendizagem. Também conseguimos observar este movimento em diversos momentos que comparecemos para as entrevistas. Observamos várias práticas cotidianas que envolvem as gestoras, os funcionários administrativos, o pessoal de apoio e as professoras. Percebemos ainda que existe na escola

compartilhamento de ideias e propostas, participação do grupo no processo decisório, escuta atenta aos responsáveis, dentre outras questões.

Não percebemos em nenhuma das nossas idas à escola posturas agressivas ou marcadas por assédio. Não houve gritos, brigas nem mesmo entre as crianças, embora soubéssemos de um ou outro caso de desentendimentos entre alunos, fruto das relações extraescolares que acabavam adentrando a vida escolar. Por várias vezes, assistimos a equipe pedagógica conversando e orientando alunos, professores e mesmo responsáveis, mas a atitude era comumente marcada pela firmeza, pela postura ética e pelo desejo de aprimoramento pessoal e profissional dos envolvidos.

Tais percepções nos remetem a alguns princípios e pressupostos da avaliação emancipatória (SAUL, 1995) posto que o que se apresentava naquele cotidiano não era somente uma preocupação com a transmissão de conhecimentos, conceitos e rendimento escolar (estes aspectos também se apresentavam de maneira relevante). Havia algo mais. Transparecia um cuidado com a formação humana, com as perspectivas de futuro, com a postura dialógica e emancipadora marcando as relações, consumando ainda que progressivamente, de certa forma, aquilo que Santos (2000) chama de *relações emancipatórias*.

Perguntamos também sobre seu olhar em relação à gestão da escola. Seu posicionamento assim se apresentou:

De uma maneira muito simples. Uso devido e adequado do CEC¹⁰ e decisões compartilhadas. Gestão clara e transparente e pessoas que trabalham cumprindo suas obrigações e horários (...). Acredito que sim, não só esses dois aspectos mas todos os processos se articulam dentro do espaço. Problemas surgem e são resolvidos de maneira clara e rápida. Criamos afeto e, portanto, nos sentimos afetados pelo Lucia. #todosomosluciamaria.

Confirmando outros relatos, bem como alguns dos princípios que orientam a gestão democrática na escola municipal, a pedagoga se posiciona de forma clara e precisa. De personalidade forte e segura, pontua com precisão no olhar, aborda aspectos sobre a gestão da escola. Nosso diálogo traz contribuições significativas para refletirmos sobre as alternativas adotadas para a construção de outras práticas de

¹⁰ CEC – Conselho Escola-Comunidade

gestão. Sinaliza para rupturas em processo que vão se consolidando gradativamente e vão dando outra roupagem ao cotidiano escolar.

Temos clareza de que nada se transforma da noite para o dia, que a inércia, as omissões e excessos nas estruturas, nos textos e nas mentalidades são impiedosas e fortes o suficiente para que outra concepção paradigmática possa emergir. No entanto, a presença de educadores inconformados e estudantes desafiadores representa um elo a mais da corrente que vai se constituindo em mais uma frente de luta contra os conservadorismos, autoritarismos e segregação tão presentes no contexto escolar. Diante de tais reflexões teóricas, é possível que se as pessoas quiserem assegurar e garantir um modo de vida democrático, precisam de oportunidades para descobrir o que significa este modo diferenciado de pensar sua materialidade, como pode ser vivenciado, a despeito de toda a complexidade que guarda em si, principalmente quando se trata de educação e escola.

Sousa (1997) esclarece que o envolvimento dos atores sociais no processo de transformação das práticas avaliativas demanda que todos sejam informados sobre inquietações, estudos e discussões que vem ocorrendo. Demanda ainda que sejam estimulados a criticarem e refletirem sobre o sentido da avaliação escolar. Os depoimentos da pedagoga, além de reafirmarem os aspectos teóricos já levantados, nos aproximam das reflexões da mesma autora que aponta o seguinte:

se contraponham à tendência que tem sido dominante. O emergir de uma nova concepção e prática de avaliação integram o conjunto de Ter-se o coletivo da escola como sujeitos da avaliação é condição que definições de natureza filosófica, pedagógica e administrativa de cada contexto escolar, resultando, portanto, em decisões coletivas. Decisões essas que implicam o confronto de posições que se manifestam, em relação à avaliação como condição para que se vivencie com transparência e responsabilidade a autoavaliação (SOUSA, 2014, p. 101).

Avançando na investigação, nos aproximamos do corpo docente. Uma das professoras sinalizou para um processo que considera significativo. Ela percebia um movimento dialógico e dialético no contato diário com as crianças. Observava um elemento diferencial, marcado por negociações constantes e pela habilidade de argumentar com os estudantes. Estes movimentos foram construindo uma relação de crítica, reflexão, lampejo de democracia, caminhos primeiros para a emancipação. A

turma não se assujeita (ADORNO, 1995), ao contrário, procura conquistar suas vontades, mas a professora força uma postura responsável e madura dos estudantes.

As interações e negociações eram fortes. Havia poder em jogo. Era a autoridade da professora frente aos desejos dos estudantes. Este processo nos leva ao construto anunciado por Santos (2000), que nos alerta para a existência de *relações emancipatórias*, para os jogos de poder atuando na sala de aula como alternativa de materialidade dessas relações no processo educativo. Um aspecto que nos chama a atenção é o fato de que os assuntos tratados na aula iam além do planejamento. As dúvidas que surgiam viravam objeto de estudo no momento em que surgiam e tal iniciativa, segundo a professora, não atrapalha o seu planejamento.

Essas discussões não são fáceis de serem realizadas, pois é no exercício cotidiano de conversar, debater e refletir que as aprendizagens de escutar o outro, de concordar ou discordar, trazendo seus modos de pensar e aprendendo a contra argumentar, vão acontecendo. As vozes infantis trazem o ruído e o barulho, compreendidos, muitas vezes, como “bagunça”, como desordem. Mas é necessário acolher as narrativas infantis permeadas de seus modos singulares de ver e compreender o mundo, com suas lógicas que, com frequência, nós, adultos, ainda não conseguimos compreender seus sentidos de conhecer. (FERNANDES, 2014, p. 170).

A autora nos alerta para um aspecto significativo. A necessidade de escuta, de diálogo e interação se desejamos formar jovens e adultos mais humanizados e comprometidos com o mundo (FREIRE, 1996).

Responsabilidades compartilhadas. O trabalho coletivo é a mola que move uma escola que se pretende emancipatória. Fernandes (2014) afirma que através da avaliação os estudantes podem ser orientados a realizar trabalhos, localizar suas dificuldades e descobrir seu potencial, podendo assim redirecionar percursos de aprendizagem. Para a autora a avaliação pode buscar ainda uma participação ativa dos sujeitos em seus processos escolares de aprendizagem, construindo sua autonomia na vivência de práticas avaliativas emancipatórias que levem alunos a desenvolverem um papel ativo em seus processos de aprender e as decorrências desses.

Ao mesmo tempo esta dinâmica se fortalece quando as práticas de gestão ganham outro dimensionamento. Nesse sentido, vale considerar que tomada de decisões consistentes não pode ficar apenas no campo das ideias; precisa, sim, comprometer a ação gestora com a dimensão pedagógica no mesmo patamar que a

dimensão administrativa. Ação que zela para que os estudantes aprendam e tenham alternativas dignas de vida (profissão, trabalho, formação contínua), contribuindo para se “tornarem cada vez mais presenças no mundo” (FREIRE, 1997, p.72), o que representa um passo importante para a maior interação entre gestão democrática e avaliação escolar.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BARRIGA, Angel Diaz. Uma polêmica em relação ao exame: In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 51-82.
- BASTOS, J. B. (org.). *Gestão Democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- DOURADO, Luiz Fernandes. *Gestão da educação escolar*. Brasília: UNB-Centro de Educação a Distância, 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/06_gest_edu_esc. Acesso em 12/01/2016.
- _____. *Gestão da educação escolar*. 4 ed. revisada e atualizada. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso/Rede e-Tec Brasil, 2012. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/setembro-2012.../11591-gestaodaeducacaoescolar-140912. Acesso em março de 2016.
- FERNANDES, Claudia de O. *Avaliação das aprendizagens – sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia, não – cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D’Água, 1997.
- _____. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. 30ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HELAL, Igor e RIBEIRO, Tiago. *Possibilidades e desafios: percursos e percalços de uma prática avaliativa emancipatória*. In: FERNANDES, Claudia de O. (Org.) *Avaliação das aprendizagens – sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação - mito e desafio: Uma perspectiva construtivista*. 32. ed. Porto Alegre, 2003.
- LARROSA, J. B. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13 ed. São Paulo:Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ed. São Paulo:Cortez, 2002.

NAJJAR, J. **Gestão democrática da escola, ação democrática e emancipação humana**. In; Revista Movimento, n.º 13, maio de 2006.

PARO V. H. **Administração escolar – Introdução e Crítica**. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 3ed. S. Paulo: Ática, 2008b.

_____. **Escritos sobre educação**. S. Paulo: Xamã, 2001.

PERRENOUD, Ph. **Avaliação. Da Excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

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

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as Ciências**. São Paulo:Cortez, 1987.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo**. 3. ed. São Paulo:Cortez, 1995.

SOUSA, Sandra Zákia. **Avaliação na escola básica: controvérsias e vicissitudes de significados**. In: FERNANDES, Claudia de O. *Avaliação das Aprendizagens – sua relação com o papel social da escola*. São Paulo:Cortez, 2014.

_____. **Avaliação escolar e democratização: o direito de errar**. In: AQUINO, J. G. (org). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo:Summus, 1997.

SOUZA, Gloria M. Anselmo de; CARNEIRO, Waldeck. **Reorganização do Sistema de Ciclos na Rede Municipal de Educação de Niterói (RJ) (2005-2008): primeiras aproximações**. In: GOMES, Júlio César e CHAFFEL, Sarita Léa (orgs). *Currículo: limites e possibilidades*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Pessoal, 2010.

SPÓSITO, Marília Pontes. **Educação, gestão democrática e participação popular**. In: BASTOS, J. B. (org.). *Gestão Democrática*. Rio de Janeiro:DP&A, 2000.