

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Liliane dos Santos Jorge

EDUCADOR E EDUCANDO:
A DIMENSÃO RELACIONAL DA EDUCAÇÃO
EM EXPERIÊNCIAS POSITIVAS
NA ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES

Belo Horizonte

2007

LILIANE DOS SANTOS JORGE

EDUCADOR E EDUCANDO:

A DIMENSÃO RELACIONAL DA EDUCAÇÃO

EM EXPERIÊNCIAS POSITIVAS

NA ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:
Prof^a Dr^a Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti

LILIANE DOS SANTOS JORGE

EDUCADOR E EDUCANDO:

A DIMENSÃO RELACIONAL DA EDUCAÇÃO

EM EXPERIÊNCIAS POSITIVAS

NA ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em _____

Prof. Dra. Maria Amélia Gomes C. Giovanetti (orientadora)

Prof. Dra. Nilma Lino Gomes

Prof. Dr. Geraldo Magela Corrêa Leão

Prof. Dra. Eliane Ribeiro

Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira

PRIMEIRA PARTE:

O CONTEXTO

Capítulo I: Introdução

Capítulo II: A Escola Plural: uma política educacional voltada para a perspectiva do direito enfrenta novos desafios

Capítulo III: Quem são os adolescentes que não aprendem ler?

Capítulo I

Introdução

1. A origem do problema
2. A questão central e os objetivos da pesquisa
3. Justificativa
4. Referencial teórico metodológico e categorias de análise
 - 4.1 O “sentido” e a “compreensão”
 - 4.2 A dimensão relacional da educação
5. A abordagem qualitativa
6. A escolha dos sujeitos e do campo da pesquisa
7. Instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise

Capítulo II

A Escola Plural: uma política educacional voltada para a perspectiva do direito enfrenta novos desafios

2.1 Introdução

2.2 A Escola Plural e seus Núcleos Vertebradores

2.2.1 Eixos Norteadores da Escola Plural

2.2.2 A Organização dos Tempos Escolares

2.2.2.1 Os ciclos de formação: breve histórico das políticas de ciclo no Brasil

2.2.3 Os Processos de Formação Plural

2.2.4 A Avaliação

2.3 Avaliando o percurso

2.3.1 A reação dos professores à implantação da proposta Escola Plural

2.3.2 Os ciclos por idade de formação e a progressão continuada

2.3.3 O atendimento aos alunos cuja aprendizagem revelou-se aquém do esperado

2.3.3.1 As Turmas Aceleradas

2.3.3.2 O atendimento às singularidades

2.3.3.2 A alfabetização no terceiro ciclo

2.4 A Escola Municipal Albert Einstein no contexto da Escola Plural

2.4.1 A apresentação do espaço escolar

2.4.2 A concepção de ciclos presente na escola

2.4.3 Enfrentando os desafios da alfabetização no terceiro ciclo

Capítulo III

Quem são os adolescentes que não sabem ler?

3.1 Introdução

3.2 Um olhar panorâmico

3.2.1 A pobreza e a exclusão social

3.2.2 O “fracasso escolar” no Brasil tem cor: é negro

3.2.3 A adolescência

3.3 Aproximando o olhar

3.3.1 Os adolescentes em situação de fracasso escolar e a escola

3.3.2 Roberto

3.3.2.1 A família

3.3.2.2 A trajetória escolar

3.3.2 Iago

3.3.2.1 A família

3.3.2.2 A trajetória escolar

SEGUNDA PARTE:

O FOCO

Capítulo IV: A Dimensão Relacional da educação e experiências positivas na escolarização de adolescentes

Considerações Finais

Referências Bibliográficas

CAPÍTULO IV

A Dimensão Relacional da Educação e experiências positivas na escolarização de adolescentes

4.1 Introdução

4.2 Apresentando a experiência analisada

4.2.1 Um dia no “Projeto da Clarisse”

4.3. O resgate da dimensão relacional da educação

4.3.1 A relação de intersubjetividade

4.3.2 O cuidado como marca da relação educador e educando

4.4 A professora Clarisse e seus alunos

4.4.1 Clarisse

4.4.2 os sinais que revelam uma relação de desvelo e preocupação

4.4.2.1 O enfrentamento das condições objetivas da pobreza e de suas conseqüências no processo de escolarização

4.4.2.2 A valorização da palavra como possibilidade de compreensão de si mesmo e de interação com o outro

4.4.2.3 O investimento na reconstrução da auto-estima de cada sujeito

4.4.2.4 A valorização do lúdico e do prazer

4.4.2.5 “Liberdade com responsabilidade”

4.4.2.6 O cuidado como inquietação e preocupação

SUMÁRIO

Capítulo I: Introdução

1. A origem do problema-----	1
2. A questão central e os objetivos da pesquisa-----	2
3. Justificativa-----	11
4. Referencial teórico e categorias de análise	
4.1 O “sentido” e a “compreensão”-----	14
4.2 A dimensão relacional da educação-----	21
5. A abordagem qualitativa-----	24
6. A escolha dos sujeitos e do campo da pesquisa-----	26
7. Instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise -----	33

Primeira parte: O CONTEXTO

Capítulo II: A Escola Plural: uma política educacional voltada para a perspectiva do direito enfrenta novos desafios

2.1 Introdução -----	38
2.2 A Escola Plural e seus núcleos vertebradores-----	41
2.2.1 Eixos Norteadores da Escola Plural-----	42
2.2.2 A organização dos tempos escolares -----	44
2.2.2.1 Os ciclos de formação: breve histórico das políticas de ciclo no Brasil---	47
2.2.3 Os processos de formação Plural-----	53
2.2.4 A avaliação-----	54
2.3 Avaliando o percurso-----	56
2.3.1 A reação dos professores à implantação da proposta Escola Plural----	59
2.3.2 Os ciclos por idade de formação e a progressão continuada-----	60
2.3.3 O atendimento aos alunos cuja aprendizagem revelou-se alguém do esperado	
2.3.3.1 As turmas aceleradas-----	75
2.3.3.2 O atendimento às singularidades-----	78
2.3.3.2 A alfabetização no terceiro ciclo-----	82
2.4 A Escola Municipal Albert Einstein no contexto da Escola Plural	
2.4.1 Apresentando o espaço escolar-----	89
2.4.2 A concepção de ciclos presente na escola-----	95
2.4.3 Enfrentando a alfabetização no terceiro ciclo-----	99

Capítulo III: Quem são os adolescentes que não sabem ler?

3.1 Introdução-----	102
3.2 Um olhar panorâmico-----	105
3.2.1 Nova pobreza, novos desafios-----	106
3.2.2 O “fracasso escolar” no Brasil tem cor: é negro -----	112
3.2.3 A Adolescência-----	124
3.3 Aproximando o olhar-----	132
3.3.1 Os adolescentes em situação de “fracasso escolar” e a escola	
3.3.2 ROBERTO	
3.3.2.1 A família-----	133
3.3.2.2 A trajetória escolar-----	139
3.3.2 IAGO	
3.3.2.1 A família-----	154
3.3.2.2 A trajetória escolar-----	160

Segunda parte: O FOCO

Capítulo IV: A Dimensão Relacional da Educação e experiências positivas na escolarização de adolescentes

4.1 Introdução-----	170
4.2 Apresentando a experiência analisada-----	171
4.2.1 Um dia no “Projeto da Clarisse”-----	177
4.3. O resgate da dimensão relacional da educação-----	186
4.3.1 A relação de intersubjetividade-----	200
4.3.2 O cuidado como marca da relação educador e educando-----	212
4.4 A professora Clarisse e seus alunos	
4.4.1 Clarisse-----	228
4.4.2 os sinais que revelam uma relação de desvelo e preocupação	
4.4.2.1 O enfrentamento das condições objetivas da pobreza e de suas conseqüências no processo de escolarização-----	238
4.4.2.2 A valorização da palavra como possibilidade de compreensão de si mesmo e de interação com o outro-----	255
4.4.2.3 O investimento na reconstrução da auto-estima de cada sujeito---	265
4.4.2.4 A valorização do lúdico e do prazer-----	273
4.4.2.5 “Liberdade com responsabilidade”-----	282
4.4.2.6 O cuidado como inquietação e preocupação-----	286
Considerações Finais -----	293
Referências Bibliográficas-----	316

AGRADECIMENTOS

Agradecer é necessário. Não por um dever, mas pela imensa alegria de nos descobrirmos cercados de pessoas, sempre dispostas a compartilhar conosco nossos medos, inseguranças, dúvidas, surpresas, felicidades! Na impossibilidade de listar os nomes de todas estas pessoas, gostaria de externar a algumas delas, minha gratidão:

À Profa. Maria Amélia G. C. Giovanetti, pela orientação cuidadosa; pelo respeito e delicadeza com que conduziu toda essa caminhada, considerando a minha pessoa, partilhando comigo o imprevisível da vida e as grandes surpresas que ela nos faz!

Ao Edison, grande companheiro e incentivador.

Ao meu filho Thiago, pela assessoria técnica, compreensão e carinho.

À Liz, minha filha, por existir e embelezar, ainda mais, a minha vida.

À minha mãe, Maria Amélia, pela presença e pela torcida por mais esta conquista.

Às minhas irmãs, Gláucia e Míriam, por estarmos juntas, em mais uma batalha, “protegidas pelas armas de Jorge”.

À Joyce Palhares França, pela força.

Ao Henri Kaufmanner, pela interlocução e confiança.

Aos amigos da vida e da Escola Municipal Senador Levindo Coelho, pelo incentivo.

À Clarisse, pela confiança e aos seus alunos, por terem me reavivado a beleza da vida.

RESUMO

O tema dessa pesquisa originou-se de minha experiência como professora, quando me deparei com adolescentes que, apesar de terem iniciado sua escolarização na idade adequada e freqüentarem a escola regularmente, não haviam sido alfabetizados. Passei a questionar em que medida as relações que se estabelecem entre professores e alunos em situação de “fracasso escolar” poderia contribuir para uma experiência escolar mais positiva.

A questão central desta pesquisa é decorrente dessa experiência. Procuramos refletir sobre a importância da dimensão relacional da educação, buscando, em uma experiência bem sucedida na alfabetização de adolescentes com trajetórias de fracasso escolar, elucidar as marcas que singularizavam a relação estabelecida entre a professora e seus alunos, em sua prática pedagógica.

O referencial teórico metodológico em que se fundamentou a pesquisa compreende princípios da sociologia compreensiva, tomando como categorias de análise o sentido e a compreensão em Weber, a relação de intersubjetividade em VAZ e o cuidado, em CARVALHO.

Os sujeitos desse estudo foram uma professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e seus alunos, dos quais dois, constituíram, especificamente, o foco de nossa atenção. Os dados foram coletados por meio de observação de campo, entrevistas e análise documental.

Os resultados do estudo apontam algumas marcas que qualificam a prática pedagógica analisada: o enfrentamento das conseqüências da pobreza no ambiente escolar, a valorização da palavra e do diálogo, o investimento na reconstrução da auto-estima dos alunos, a valorização da ludicidade, possibilidades de liberdade e autonomia e, finalmente, o estudo também revelou as preocupações e inquietações que acometem o professor em decorrência das práticas de cuidado.

Lista de Siglas:

ACEPAT: Atividades complementares pedagógicas e de atendimento a alunos

CAPE: Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

CEALE: Centro de Estudos em Alfabetização Leitura e Escrita

CEE: Conselho Estadual de Educação

EMAE: Escola Municipal Albert Einstein

EMAV: Escola Municipal Vila da Serra

FaE/UFMG: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

GAME: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais

GERED: Gerência Regional de Educação

INEP: Instituto de Pesquisas educacionais Anísio Teixeira

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação e Cultura.

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PISA: Programa Internacional de Avaliação de Alunos

SAEB: Sistema de Avaliação da educação Básica

SMED/BH Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

1. A origem do problema

Minha preocupação com as questões que perpassam a educação dos setores menos favorecidos da população data do início da minha carreira como professora do Ensino Fundamental. Trabalhando em escolas da rede pública de Belo Horizonte (estadual e municipal), sempre lecionei para crianças, jovens e adultos pobres de nossa cidade. Há vinte anos, ensino em escolas situadas no Aglomerado da Serra: um conjunto de vilas que compõem um dos grandes complexos de pobreza da regional Centro-sul.

Iniciei minha carreira no ano de 1987 e, desde então, lidando com as crianças da Vila Cafezal e Vila Marçola, venho convivendo com a difícil realidade em que estão inseridas e com a tarefa, também difícil, de contribuir para a construção de uma educação de qualidade para esta parcela da população.

Busquei nos estudos feitos durante minha graduação em Pedagogia, contribuições para a reflexão acerca dos inúmeros desafios que a prática pedagógica, então me colocava. Em meados da década de oitenta, lutávamos pela democratização das escolas, reivindicando eleições diretas para direções de escola, fortalecimento dos colegiados e maior participação das comunidades na vida escolar. No campo pedagógico, repensávamos os currículos, buscando imprimir-lhes maior teor de criticidade e buscávamos novos referenciais teóricos no campo da alfabetização.

Em 1995, trouxe para o programa de Pós-graduação da FaE/UFMG (Mestrado) uma questão que me incomodava, profissionalmente, e que despertava meu interesse e curiosidade científica: o trabalho infantil urbano e suas relações com os espaços da família e da escola.

O projeto que apresentei ao Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG (doutorado) é decorrente desta mesma preocupação inicial: como, através da reflexão teórica aliada à prática profissional, poderei contribuir para imprimir maior qualidade à educação dos setores mais pobres de nossa sociedade?

Nos últimos anos, ocupei lugares distintos na esfera educacional. Tive oportunidade de, durante três anos (1997/2000), trabalhar em uma instância de gestão da Rede Municipal de Educação - RME, compondo a equipe responsável pela coordenação dos processos de formulação das propostas político-pedagógicas para esta rede educacional, especificamente no que concerne às propostas para a modalidade “Educação de Jovens e Adultos-EJA”. Concomitantemente, trabalhei (e ainda trabalho) como professora do Ensino Fundamental, lecionando para crianças do segundo ciclo em uma escola também, da Rede Municipal.

Atuando no espaço da gestão de políticas públicas educacionais, especificamente no campo da EJA, várias questões me incomodavam. Por se tratar de uma modalidade educacional de menor prestígio, sobretudo se comparada ao Ensino Fundamental regular, historicamente marcada pela

descontinuidade das políticas públicas para o setor, pela falta de recursos financeiros, tratava-se de terreno de muitas discussões e conflitos, no qual os avanços e a consolidação de propostas eram objetivos mais difíceis de se atingir.

Acompanhando e coordenando o processo de construção de uma proposta político-pedagógica para a EJA na RME/BH, uma questão passou a incomodar-me mais especificamente: a percepção de que havia um grupo de alunos, que apesar de estarem na escola, regularmente matriculados e freqüentes às aulas, não encontravam lugar nas políticas educacionais formuladas para o Ensino Fundamental, tampouco naquelas que se pensavam para a EJA. Tratava-se, justamente, daqueles alunos cuja faixa-etária ultrapassava a idade limite do terceiro ciclo prevista pela proposta Escola Plural¹ (14/15 anos) e que, por causas diversas, não conseguiam concluí-lo na idade esperada, migrando para o ensino noturno.

Estes alunos, mais velhos do que a maioria dos seus colegas do curso diurno, geralmente com passagens mais complicadas pelo espaço escolar, muitos buscando uma inserção, ainda que precária, no mundo do trabalho, a princípio, não eram identificados como alvo das políticas voltadas para o Ensino Fundamental. Uma confusão conceitual os desconsiderava enquanto público alvo das políticas voltadas para este nível de ensino, pelo simples fato de terem migrado para o ensino noturno. Estes alunos não foram

¹ Maiores informações sobre a Escola Plural, proposta político pedagógica que orienta a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, serão expostas no segundo capítulo deste trabalho.

identificados, também, como público da EJA. Por serem muito jovens, adolescentes, sua idade foi considerada por muitos, insuficiente para serem incluídos nesta modalidade específica. Formava-se, então, um “limbo”, uma “terra de ninguém”, um nicho de exclusão.

Esta questão me instigou, particularmente, porque tornou mais forte a consciência de que as reformas educacionais, por mais avançadas que sejam e por mais que busquem assegurar o direito à educação, não conseguem, efetivamente, solucionar o problema da exclusão que se opera no interior do espaço escolar. Como se produziam, a cada ano, apesar das transformações propostas por uma das mais avançadas políticas educacionais do país, alunos e alunas, freqüentando turmas do Ensino Fundamental, sem muitas vezes aprender a ler? Tomei minha própria experiência como professora como ponto de partida para minhas reflexões iniciais.

No ano de 2001, retornando à escola após o afastamento de um ano, assumi uma turma que não havia sido pleiteada por outras colegas na reunião de escolha de turmas. Tratava-se de um grupo de alunos do início do segundo ciclo (antiga terceira série), muitos deles com de idade superior a 12 anos (idade em que deveriam estar terminando o segundo ciclo). Alguns ainda não sabiam ler, outros estavam recém alfabetizados. Havia também o caso de alguns que, apesar de já terem freqüentado aulas no terceiro ciclo, foram “retornados” ao ciclo anterior por não conseguirem acompanhar estas turmas. A princípio, o meu primeiro sentimento foi de desespero, pois o grupo

de alunos trazia vivências extremamente negativas em relação à escola. Não haviam construído uma identidade coletiva, uma vez que a turma foi formada por pequenos subgrupos de outras turmas. Eram muito apáticos, resistentes a todo tipo de trabalho e traziam uma forte convicção: a de que não sabiam nada e de que nada iriam aprender.

Vencer esta convicção, provando à escola e a eles mesmos que podiam aprender foi uma tarefa difícil. Trabalhei dois anos com este grupo, lutando contra os vários motivos que os levam a desistir da escola, sobretudo contra a sensação de fracasso e a necessidade de trabalhar. Contra a necessidade econômica a luta foi e tem sido difícil, mas contra o “estigma do fracassado” me foi possível lutar com mais chances de vitória, uma vez que, a sala de aula constitui um espaço onde me é mais tranquilo atuar e construir possibilidades por meio da relação estabelecida com cada aluno em particular.

Também no ano de 2002, recebi um desafio: em minha turma de início de terceiro ciclo (antiga terceira série) encontravam-se três alunos mais velhos que os demais (11, 12, e 14 anos) oriundos do desdobramento de uma outra turma, que não sabiam ler ou escrever. O mais velho deles, após passar por várias professoras com grande experiência na área de alfabetização, ainda não era capaz de identificar e nomear sequer a letra inicial de seu nome. Conhecia apenas as vogais. Os demais se encontravam em um estágio um pouco mais avançado, mas ainda não conheciam todos os fonemas.

Neste caso, a preocupação não foi menor, pois em meio a 30 alunos, um grupo tão pequeno demandava uma atenção absolutamente especial e um trabalho bastante específico. A escola, no segundo turno, não apresentava nenhuma proposta coletiva de atendimento a estes alunos que chegam ao segundo ciclo sem terem assegurado a aprendizagem dos códigos da leitura e da escrita. Precisei criar alternativas de trabalho para alfabetizá-los, individualmente. Dois deles, atendi no horário de almoço e ao outro, a quem não era possível chegar à escola antes do horário, atendia, individualmente, dentro da classe.

Para espanto de todos, inclusive o meu próprio, em agosto, os três alunos estavam apresentando a escrita alfabética, lendo textos de pequena dificuldade. Passei a refletir sobre o que teria feito a diferença. Alfabetizei-os utilizando meus estudos acerca da psicogênese da língua escrita, pautando-me nas hipóteses por eles levantadas acerca da utilização da escrita e seu funcionamento. Não são reflexões novas. Há pelo menos duas décadas, tais estudos têm sido difundidos no espaço educacional, embora ainda existam, nas escolas, trabalhos em alfabetização que os desconsiderem.

Com base na minha experiência profissional como professora e como integrante de uma instância de formulação e gestão de políticas educacionais que, de dentro da escola, vivencia a implementação destas políticas no cotidiano, passei a refletir acerca de várias questões. Apesar da Rede Municipal de Belo Horizonte ter uma proposta político-pedagógica consistente, pautada na educação enquanto um direito, propondo alterações

fundamentais na organização do trabalho, na utilização dos tempos e espaços, na relação com o conhecimento, entre outros, muitas vezes, tais mudanças não se deixavam ver na rotina dos micro-espços que compõem a escola: as salas de aula. De forma ainda menos perceptível, as alterações perpassam a dimensão da relação educador e educando.

Acredito que, mais do que uma boa condução do processo de alfabetização, ou a contribuição das leituras e experiências adquiridas em diversos contextos acerca de como alfabetizar, o que fez a diferença, sobretudo no caso dos três alunos, foi uma alteração significativa que promovi na minha relação com os mesmos.

Seria esta a chave que abriu para eles a porta até então fechada? Teria sido esta alteração, somada a outros fatores, uma contribuição para que, finalmente, depois de anos de escolaridade, pudessem pela primeira vez, ler e escrever seus nomes e de seus familiares; escrever-lhes bilhetes, ler livros da biblioteca e participar com os demais colegas da turma de atividades em que todos estivessem em pé de igualdade: a condição de leitores?

Acreditando que a garantia de acesso à escola é um grande passo na luta pela democratização da educação, mas que somente este acesso não é, por si só, garantia de acesso ao conhecimento, comecei a refletir acerca de uma dimensão que não é abordada nas propostas de formação de professores com as quais tenho tido contato, nos últimos anos.

Geralmente, os cursos oferecidos neste sentido, buscam instrumentalizar-nos por meio de informações sobre novas metodologias de ensino ou de reflexões acerca da importância de determinados conteúdos. Entretanto, os cursos não problematizam a dimensão das relações, as formas de lidar com os alunos - sujeitos concretos, carregados de história, plenos de experiências, densos em emoções - de forma a promover a aprendizagem em um ambiente familiar e escolar cada vez mais complicado.

Passei a investir na construção de uma nova relação com os alunos, dando-lhes um novo lugar. Enxergando-lhes de uma forma diferente. Penso que a qualidade desta relação foi fundamental para que se processasse, não apenas a alfabetização destes três alunos, mas, sobretudo a alteração da visão deles mesmos acerca de seu lugar, tanto na escola, quanto na família. Da prática cotidiana, especificamente, desta experiência, emergiu o tema desta pesquisa, sobre o qual discorreremos a seguir.

2. A questão central e os objetivos da pesquisa

Vivemos, atualmente, um momento de desencanto e descrença no meio educacional. Professores mal pagos, insatisfeitos e adoecidos, trabalhando em condições precárias, sem muitas oportunidades de formação, acreditam cada vez menos nas possibilidades de alteração da realidade educacional.

“Investigações recentes demonstram que a piora progressiva das condições de trabalho docente tem criado um novo tipo de síndrome que afeta os trabalhadores e as trabalhadoras da educação: o burnout, também conhecido como síndrome da desistência. Diante das dificuldades cotidianas que devem enfrentar na escola, os docentes vão sendo encurralados entre o que desejam e o que realmente podem fazer, entre a vitória e a frustração, entre as possibilidades e os obstáculos. Nestas condições, o sentido do trabalho educacional vai se perdendo, o desencanto vai apoderando-se da ação e o ceticismo, oculto atrás de um suposto realismo, leva a muitos a reconhecer que qualquer esforço para mudar é inútil”. (GENTILLI, 2002, p.19).

Entretanto, apesar deste clima pouco favorável, acredito que o espaço da sala de aula aparece, ainda, como um espaço de domínio do professor, onde existe liberdade para criar e inventar novas formas de ensinar e aprender. É um espaço onde é possível vislumbrar alternativas concretas de transformação e visualizar, de forma mais nítida, os resultados da intervenção educativa.

Muitas pesquisas têm sido feitas no sentido de elucidar os aspectos cognitivos da aprendizagem, visando ao desenvolvimento de metodologias de ensino mais adequadas. Estes trabalhos em muito contribuem para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e da qualidade da educação. Entretanto, não são muitas as investigações que, na área educacional, têm se debruçado sobre a dimensão relacional da educação e suas articulações com os resultados escolares dos alunos.

De que forma a relação educador e educando poderia contribuir para uma educação de qualidade, facilitando a promoção da aprendizagem? Como esta relação poderia promover a comunicação entre educador e educando,

ainda que pertencentes a camadas sociais e culturais diferentes? Em que medida as práticas de cuidado poderiam facilitar a promoção da aprendizagem e qualificar a permanência do aluno na escola?

A relação educador e educando constituiu o foco desta pesquisa de doutorado. Buscamos compreender, com mais profundidade, como se estabelece esta relação, os fatores que podem perpassá-la e em que medida esta relação pode contribuir para a promoção da aprendizagem, sobretudo dos alunos pertencentes ao “limbo”: aqueles aos quais tem sido garantido o direito de acesso e permanência à escola, mas não à qualidade da educação.

Ao observar a prática pedagógica de uma professora bem sucedida na alfabetização de adolescentes com trajetória de “fracasso escolar”, buscamos desvendar a questão central de nosso estudo: **que marcas singularizam a relação estabelecida entre a professora e os adolescentes, em sua prática pedagógica?**

A pesquisa desenvolvida teve quatro objetivos, a saber: identificar as relações que se estabelecem entre os educadores e os educandos em situação de “fracasso escolar”; verificar a existência de práticas de cuidado no trato dos educadores com os referidos educandos; identificar o sentido atribuído pelos educadores à sua ação de ensinar a educandos estigmatizados pelo “fracasso” e o sentido que estes atribuem à sua frequência à escola.

3. Justificativa

Destituídas por muito tempo do direito à educação escolar, as crianças pobres podem, atualmente, em larga escala, freqüentar a escola. Quando se trata da questão educacional, os últimos anos, sobretudo a última década, trouxeram sinais de avanços na democratização da educação em nosso país. O acesso à escola é garantido a um grande número de crianças e programas de renda mínima nas esferas federal, estadual e municipal somam-se a outros mecanismos que visam a assegurar a permanência das crianças na escola.

Hoje temos, sem dúvida, um índice bastante significativo de oportunidades de acesso à educação escolar. Por outro lado, a permanência, na escola, das crianças oriundas das famílias mais pobres, assim como a qualidade da educação a elas destinada, ainda constituem desafios a serem enfrentados.

Estudos internacionalmente reconhecidos, como a pesquisa realizada pelo INED², apontam o fato de que a longevidade escolar é influenciada por dois fatores determinantes: a idade com que os alunos terminam a escolaridade inicial e os resultados que nela obtêm. Ainda que consideremos que a pesquisa do INED abarque o contexto francês no período compreendido de 1962 a 1972, ainda assim, é uma forte indicação para se pensar o caso específico das crianças de camadas populares no Brasil.

1. INED: Institut Nacional d' Etudes Démographiqques. Refiro-me à pesquisa longitudinal organizada por este instituto, citada por NOGUEIRA, feita no período de 1962 a 1972, com uma amostra de 17 000 alunos franceses, visando verificar como estava ocorrendo a transição entre a escola primária e os estudos secundários.

Aqueles estudos permitiram afirmar que o futuro escolar das crianças está fortemente relacionado aos primeiros anos de escolarização. Tal fato nos leva a refletir sobre o quanto é fundamental que as crianças, ao entrarem na escola, tenham como marca positiva do seu início de vida escolar, uma experiência de alfabetização bem sucedida. Ou seja, experiências negativas, logo nos primeiros anos, podem marcar, de forma extremamente comprometedora, o percurso escolar de uma criança.

Uma outra conclusão apresentada pelos estudos do INED que consideramos relacionada ao objeto desta pesquisa é a de que os professores, quando opinam sobre a orientação futura de seus alunos, sofrem influências (conscientes ou não) de sua identidade social. Estudos mais atuais (ISAMBERT-JAMATI, apud NOGUEIRA, 1995) revelam que as práticas dos professores chegam, até mesmo, a ajustar-se ao destino social que prevêm para seus alunos.

Reformas educacionais que buscam interferir nos mecanismos internos de exclusão da escola se fizeram notar em diferentes regiões do país: Escola Plural (Belo Horizonte), Escola Cidadã (Porto Alegre), Escola Candanga (Brasília) entre outras experiências exemplificam este esforço.

Entretanto, o que a prática como professora da Rede Municipal de Belo Horizonte tem me revelado é que, apesar das alterações no cotidiano escolar que compõem a proposta político-pedagógico “Escola Plural” - por meio de

uma nova organização dos tempos escolares, da implementação de um trabalho mais coletivo, de buscar-se a centralidade do aluno/sujeito no planejamento de toda a vida escolar - não existem garantias de que as intenções da proposição se concretizem. A produção do “fracasso escolar” ainda se faz presente e, nem sempre o aluno/ sujeito é tomado como eixo central no espaço escolar.

Pierre Bourdieu, juntamente com Patrick Champagne (2003), no artigo “Os Excluídos do Interior” apresentam uma reflexão segundo a qual a massificação do ensino não conduz, necessariamente, à sua democratização. A exclusão se daria no interior da própria escola, por meio de uma estigmatização dos alunos que faz com que eles assumam a responsabilidade pelo seu “fracasso”. Os alunos são levados a acreditar que a escola ofereceu-lhes todas as chances e que não souberam aproveitá-las com sucesso.

É importante refletir, a partir destas observações de BOURDIEU e CHAMPAGNE (2003), acerca do alcance das alterações operadas no plano macro. Nem sempre tais mudanças produzem os efeitos esperados nos micro-espços das salas de aula e nas relações que ali se estabelecem entre professor e alunos.

O que procuramos elucidar, em nossa pesquisa, foram as especificidades de uma relação que proporcionou experiências de sucesso escolar aos alunos rotulados como “fracassados”.

4. Referencial teórico-metodológico e categorias de análise

4.1 O “sentido” e a “compreensão”

Acreditamos que os princípios da sociologia compreensiva postulados por Max Weber constituem um caminho pertinente para alcançarmos os objetivos propostos neste trabalho, sobretudo algumas categorias propostas pelo autor, que buscaremos aqui explicitar: **sentido** e **compreensão**. A princípio, abordaremos a concepção do autor acerca das ciências para, em seguida tratarmos dos fundamentos da sociologia compreensiva.

Segundo COHN (1986), as formulações de Weber sobre as ciências foram escritas ao final de sua vida, no calor dos debates que então se travavam em torno da polaridade ciências sociais/ ciências naturais. Ao final do século XIX, as universidades alemãs viviam um intenso debate acerca das questões metodológicas. No interior desta polêmica, colocava-se a existência de possíveis diferenças entre as ciências da natureza e as ciências da cultura.

No clima dessa discussão, Weber destaca, em sua produção, as relações entre ética, valores e ciência. Suas indagações, entretanto, não se restringem ao âmbito da metodologia, mas voltam-se também para o valor, objetividade e para a própria significação da ciência.

Considerando-se que as ciências da cultura³ sofreram, nas suas primeiras sistematizações, uma tentativa de aproximação metodológica em relação às ciências da natureza, sob influência do pensamento de Comte e Saint-Simon, são fundamentais as contribuições de Weber para uma redefinição destas ciências.

Ainda segundo COHN, à luz da perspectiva Kantiana, Weber parte da concepção segundo a qual entre a realidade e o conhecimento existe um hiato. O conhecimento é uma tentativa de apreensão do real, sempre parcial e transitória. A realidade é compreendida enquanto universo infinito de possibilidades. Pode ser analisada sob diferentes perspectivas, mas nunca apreendida em sua totalidade:

“Assim, todo o conhecimento reflexivo da realidade infinita realizado pelo espírito humano finito, baseia-se na premissa tácita de que apenas um fragmento limitado dessa realidade poderá constituir de cada vez o objeto da compreensão científica, e de que só ele será “essencial” no sentido de “digno de ser conhecido”. (WEBER; in COHN, 1986, p.88)

Desta realidade múltipla e diversa é que são absorvidos os objetos de pesquisa, os problemas e questionamentos cujas respostas desafiam os cientistas. Para Weber, nenhum objeto de pesquisa possui, intrinsecamente, importância maior ou menor dentre os demais. Os recortes feitos na realidade, bem como a relevância atribuída aos objetos de pesquisa, são escolhas do sujeito cognoscente, a partir de seus valores e interesses pessoais.

³ Termo utilizado por Weber, extraído do pensamento de H. RICKERT para referir-se às ciências sociais.

Desta forma, não existiria, para Weber, uma ciência livre de pressupostos. As idéias de valor dos pesquisadores os orientariam - de forma consciente ou não - na escolha de seus objetos de pesquisa e na condução de seu trabalho científico. Também não existiria uma hierarquia que estabelecesse qual o melhor sistema de valores ou a visão de mundo mais verdadeira.

“A orientação das convicções pessoais é que direciona o trabalho científico. É nesse sentido que Weber considera subjetivas as premissas do trabalho científico. Essas premissas são baseadas nas idéias de valor do pesquisador, que também são subjetivas. As idéias de valor determinam tanto o objeto como os limites de estudo. As idéias de valor possuem um grau infinito de significações para os indivíduos e variam numa ordem diferente.” (GONZALEZ, 2002, p.35)

Se, de um lado, o processo de construção do conhecimento científico, em seu ponto de partida, está exposto à subjetividade e aos valores pessoais do sujeito cognoscente, por outro lado, suas descobertas e resultados deverão ser objetivos, universalmente válidos. Como, então, se colocaria a questão da objetividade para Weber, uma vez que este autor enfatiza que o ponto de partida do conhecimento é de ordem subjetiva?

Poderíamos, à primeira vista, supor que Weber postularia um total relativismo. Entretanto, este não é o ponto de vista do autor. Weber acredita na possibilidade da objetividade do conhecimento no âmbito das ciências sociais, que poderá ser alcançada mediante uma rigorosa postura metodológica do pesquisador, que deverá comprometer-se eticamente, com a busca da mesma.

Para Weber, a busca da objetividade requer fundamentalmente a clara distinção entre os julgamentos de valor e os julgamentos de fato. A garantia de objetividade viria da separação entre a ciência e os juízos de valor; entre o campo de cientista e o campo do homem de ação. Ao primeiro, competiria a análise dos fenômenos segundo o rigor do campo científico e, ao segundo, caberiam as proposições de ordem prática. Os objetivos que o cientista se propõe a alcançar são de ordem totalmente distinta daqueles a que se propõem os políticos ou religiosos. Trata-se da distinção entre o *ser* e *dever ser*.

Weber não concebe a ciência como fonte de proposição de regras para as condutas humanas. Ela não deveria ditar normas, caminhos a serem seguidos ou mesmo fazer previsões. Seu papel seria o de fornecer clareza e compreensão acerca dos fenômenos -consciente da provisoriedade das suas descobertas- podendo até mesmo auxiliar os homens no processo de entendimento dos sentidos subjacentes às suas ações, conforme destaca Sérgio CARVALHO, nas palavras do próprio Weber:

“A ciência mostrará que, adotando tal posição certa pessoa estará a serviço de tal Deus e ofendendo tal outro e que, se se desejar manter fiel a si mesma, chegará certamente, a determinadas conseqüências íntimas, últimas e significativas (...) Se estivermos portanto, enquanto cientistas, à altura da tarefa que nos incumbe, (...) poderemos compelir uma pessoa a dar-se conta do sentido último dos próprios atos, quando menos, ajudá-la em tal sentido.” (WEBER in: CARVALHO, 1994, p.29)

Os valores, portanto, para Weber, não estariam à margem da discussão científica. Ele pensa a ciência considerando a influência da subjetividade

sobre a mesma. Entretanto, Weber o faz sem abrir mão da busca obstinada por um caminho que assegure objetividade ao campo das ciências sociais.

É importante salientarmos também, que Weber era avesso à idéia de que existisse uma “visão de mundo” melhor ou “mais verdadeira”, ou um referencial teórico que pudesse abarcar toda a realidade. Para ele, cada referencial constituiria apenas uma das múltiplas perspectivas sob as quais poderíamos estudar um fenômeno.

Procuramos construir nossas reflexões a partir da sociologia compreensiva de Weber que, diante das muitas interpretações que podem ser atribuídas ao termo sociologia, opta por defini-lo como:

“Aquela ciência que tem como meta a compreensão interpretativa da ação social de maneira a obter uma explicação de suas causas, de seu curso e de seus efeitos. Por “ação” se designará toda a conduta humana, cujos sujeitos vinculem a esta ação um sentido subjetivo. Tal comportamento pode ser mental ou exterior; poderá consistir de ação ou omissão no agir. O termo “ação social” será reservado à ação cuja intenção fomentada pelos indivíduos envolvidos se refere à conduta de outros, orientando-se de acordo com ela.” (WEBER, 1987, P.9)

Sua sociologia, denominada “compreensiva”, está centrada no sujeito e no sentido que este atribui aos fatos, construindo a realidade. Uma realidade que, para Weber, não tem nenhum sentido imanente. São os homens que, diante da infinitude do real, atribuem sentido ao mundo. Esta é uma consideração fundamental na perspectiva sociológica weberiana. Explicar o sentido da ação humana: eis o princípio chave da sociologia compreensiva.

O objeto da análise sociológica, para Weber, não seria a sociedade, enquanto um conceito geral e coletivo. Para ele, as ações sociais seriam os objetos legítimos das ciências sociais. Segundo NOGUEIRA:

“O agente individual seria o único portador real de sentido. A única coisa que realmente existiria seriam sujeitos humanos agindo de uma forma e com um sentido específico e produzindo, de modo intencional ou não, uma série de conseqüências.” (NOGUEIRA, 1999, p.14)

Dentre as categorias relevantes para compreendermos a sociologia compreensiva de Max Weber, optamos neste projeto, por nos atermos a duas fundamentais na apreensão do conceito de sociologia proposto pelo autor: **sentido** e **compreensão**.

O conceito **sentido** não está clara e precisamente definido na obra de Weber. Conforme nos alerta COHN, o sociólogo alemão ocupou-se mais em esclarecer o que não era o **sentido** do qual ele falava, do que propriamente em defini-lo com precisão.

*“É que ele estava mais preocupado com enfatizar que o sentido a que ele se refere é aquele **subjetivamente visado** pelo agente e não qualquer sentido objetivamente “correto” da ação ou algum sentido metafisicamente definido como “verdadeiro” do que com definir o conceito. Interessa, enfim, aquele sentido que se manifesta em ações concretas e que envolve um **motivo** sustentado pelo agente como fundamento de sua ação.” COHN (1986, p.27).*

O sentido seria o que, em última instância, orienta as condutas humanas, referindo-se não à gênese da ação, mas orientando-se para o seu fim, seu objetivo (COHN, 1986, p.27). LADRIÈRE, citado por GIOVANETTI, explicita:

“O sentido não é outra coisa senão aquele que dá à ação sua orientação consciente, quer dizer, os motivos que ela persegue e as normas segundo as quais ela se rege.” (LADRIÈRE, apud GIOVANETTI, 1992)

Retomando o conceito de ação, poderemos compreender o papel desempenhado pelo sentido. Segundo COHN (1986), uma ação social, em Weber, é um processo e não se constitui de um ato apenas. É composta por *“uma seqüência definida de elos significativos (...) e cada ato parcial realizado no processo opera como fundamento do ato seguinte” (p.27)*. Diante dessa variedade de atos parciais, seria justamente o **sentido** que, evitando a fragmentação da ação, constituiria a unidade dos processos, tornando-os compreensíveis:

“É somente através do sentido que podemos apreender os nexos entre os diversos elos significativos de um processo particular de ação e reconstruir esse processo como uma unidade que não se desfaz numa poeira de atos isolados. Realizar isso é precisamente compreender o sentido da ação.” COHN (1986. p. 28).

Passaremos agora, ao conceito de **compreensão**. Assim como **sentido**, este também é um termo difuso na obra do autor. Para Weber (1987, p.14), a compreensão pode ser de dois tipos. O primeiro tipo, a compreensão racional direta, permite três possibilidades: compreensão direta empírica do significado de um dado ato; compreensão direta empírica de reações emocionais; observação empírica racional do comportamento. O segundo tipo de compreensão, conhecida como explicativa, diz respeito à compreensão dos motivos que levam um indivíduo a uma determinada ação, num determinado momento e sob determinadas circunstâncias.

Em nossa pesquisa, centramos a atenção na compreensão explicativa, na medida em que buscamos desvendar os sentidos que orientavam as atitudes da professora Clarisse, juntos aos seus alunos em sua prática pedagógica.

Para Weber, a compreensão pode se referir a casos concretos individuais, a casos médios (estimativas aproximadas, como na análise sociológica de massa) e à construção do tipo-ideal de um determinado fenômeno. Compreender seria, enfim, desvelar os sentidos que os homens imprimem às suas ações, os sentidos que atribuem aos fatos e ao mundo. Sentidos estes que não são imanentes, mas da ordem da subjetividade humana, sendo construídos num contexto histórico particular, segundo valores e ideais também particulares.

4.2 A dimensão relacional da educação

Para melhor compreendermos a relação educativa e de que forma ela poderá promover experiências de sucesso escolar, buscaremos sustentação no pensamento de alguns autores, especificamente em algumas categorias propostas pelos mesmos.

A complexidade dos fenômenos na atualidade requer, cada vez mais, uma abordagem também complexa dos mesmos, numa perspectiva interdisciplinar. Apenas uma ciência torna-se, em muitos casos, insuficiente na explicação de um determinado fenômeno. Em vários campos do

conhecimento a discussão em torno do cuidado se faz presente, assim como a influência das emoções nas chamadas profissões relacionais.

Apresentaremos a seguir, contribuições teóricas advindas da Filosofia e da Sociologia que compõem o quadro teórico que orientou esta pesquisa. No que concerne ao ato de educar e às relações interpessoais nele implicadas, algumas contribuições iniciais podem ser citadas.

No campo da Sociologia da Educação, PERRENOUD (1993) define o trabalho docente como uma “profissão relacional”, justamente por considerar a gama de emoções que perpassam todos os trabalhos que implicam na interação de um sujeito com os demais.

“trabalhamos com nossas emoções, nossa cultura, nossos gostos e desgostos, nossos preconceitos, nossas angústias e desejos, nossos fantasmas de poder ou de perfeições e, finalmente, nossas entranhas” (PERRENOUD, 1993, p.150)

CARVALHO (1999) retoma Perrenoud para reafirmar que o espaço da sala de aula muitas vezes descrito, simplesmente, como um local de transmissão de saberes, diante de um olhar mais atento, pode desvelar-se enquanto “um turbilhão emocional”.

A dimensão das emoções, sua influência na relação educador e educando e desta sobre a promoção da aprendizagem é campo onde pretendemos desenvolver esta pesquisa. Para tanto, conforme relata CARVALHO, é

importante considerar trabalhos de investigação na área educacional que considerem esta dimensão:

“Para além das abordagens intelectualistas do ensino, que apreendem os processos da sala de aula como mera transmissão - ou não - de saberes, em que as interrelações pessoais não teriam importância; para além ainda de uma imagem do professor/professora como alguém que tem tudo sobre controle e executa conscientemente cada passo de seu trabalho, a Sociologia da Educação tem contribuído para uma percepção mais matizada do universo da sala de aula, onde, afinal, se processa ainda o essencial do trabalho docente.” (CARVALHO, 1999, p.209)

Uma categoria explorada pela autora que se mostra relevante para compreender as relações e que se estabelecem entre educador e educando é a categoria **cuidado**. CARVALHO (1999) utiliza-se deste termo como tradução do inglês *caring*, referindo-se às dimensões do processo ensino/aprendizagem que extrapolam a dimensão do conhecimento. Trata-se das dimensões afetivas, morais, sociais, etc.

No campo da Filosofia, especificamente na Antropologia Filosófica de VAZ (2001), buscaremos a categoria de **relação de intersubjetividade**, por considerarmos fecunda a abordagem que o autor traz para o tema da relação com o outro.

5. A abordagem qualitativa

A realização desta pesquisa está em consonância com os princípios da abordagem qualitativa. SANTOS FILHO (1995) levanta as principais características deste tipo de abordagem, que serão aqui retomadas para justificar a opção metodológica feita.

Segundo este autor, a pesquisa qualitativa concebe o homem como sujeito e ator. Reconhece a relatividade e subjetividade da verdade e, portanto a realidade é concebida enquanto uma construção social. Estas foram algumas premissas fundamentais para a pesquisa realizada, pois pretendi tomar como dados de análise e compreensão da realidade, a palavra dos sujeitos pesquisados.

Na perspectiva de uma abordagem qualitativa, a relação entre o sujeito e o objeto não é concebida enquanto uma relação neutra, mas enquanto uma relação permeada pelas concepções dos sujeitos envolvidos e que influenciam inclusive, o interesse do pesquisador pelo objeto. A pesquisa qualitativa não trabalha com a separação entre fatos e valores. Nesta ótica, os valores dos indivíduos estão refletidos nas suas afirmações sobre o mundo.

O estudo qualitativo se desenvolve em uma situação natural, é rico em dados descritivos e visa à descoberta de novos elementos ou dimensões não

previstas nos pressupostos teóricos iniciais da pesquisa (Lüdke e André, 1986).

Finalmente, a pesquisa qualitativa não pretende perseguir a descoberta de leis sociais. O foco desta abordagem dirige-se para a compreensão e interpretação dos fenômenos, característica esta, primordial para a pesquisa a ser desenvolvida. Para tanto, optamos por trabalhar na perspectiva dos estudos de caso.

Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto, são pesquisas de natureza qualitativa, sendo que o pesquisador focaliza a atenção em uma entidade ou em poucos indivíduos, investigando-os da maneira em que existem no seu contexto natural. Estudos de caso são, na maioria das vezes, naturalísticos e descritivos, ou são interpretativistas quando vão além da descrição dos contextos e fazem interpretações contextuais e culturais. Desta maneira, a abordagem de estudo de caso permite uma abordagem próxima e holística de um caso contextualizado, permitindo o alcance de muitos *insights* sobre os processos de ensino e aprendizagem. Os resultados dessa abordagem de pesquisa, no entanto, não objetivam generalizações universais, mas naturalísticas. A generalização naturalística ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos de suas experiências pessoais (Lüdke e André, 1986).

6. A escolha dos sujeitos e do campo da pesquisa

A escolha dos sujeitos de nossa pesquisa, adolescentes não alfabetizados, nos remeteu a questões como a pobreza e a desigualdade social. A entrada do novo século é marcada pelo agravamento da exclusão social (TELLES, 1992). No Brasil, a questão é sabidamente grave, e torna-se ainda mais preocupante quando essa exclusão passa a ser naturalizada por todos, impedindo-nos de experienciar o sentimento da indignação diante dela (GENTILLI, 2002) .

O mais forte sentimento diante da pobreza, da fome, da miséria, enfim, do total abandono em que se encontram muitos brasileiros, entre outros milhões de seres humanos por todo o planeta, é o de impotência. Muitas vezes, a condição de exclusão social não chega, sequer, a ser questionada, de tal forma está naturalizada no imaginário de muitos.

Há quem acredite que o próprio termo “exclusão” possa estar contribuindo para escamotear os perversos contornos que a desigualdade assume atualmente. Esta é a posição de José de Souza Martins (1997) que, analisando esta questão, tece uma crítica ao uso mecânico e economicista do termo. Para o autor, a exclusão como um fenômeno social não existe. Existiriam sim, processos políticos, econômicos e sociais excludentes e as vítimas dos mesmos.

O termo exclusão sugere um movimento externo aos sistemas econômicos e de poder. Entretanto, os movimentos de revolta e inconformismo diante desses processos excludentes, ocorrem no coração mesmo da realidade que os produziu, e não fora dela. Na opinião de MARTINS (1997), tem ocorrido um processo de fetichização da exclusão. Todos os problemas sociais são atribuídos mecanicamente à exclusão, como se este termo tudo explicasse.

Para ele:

“É preciso, pois, estar atento ao fato de que, mudando o nome de pobreza para exclusão, podemos estar escamoteando o fato de que a pobreza, hoje, mais do que mudar de nome, mudou de forma, de âmbito e de conseqüências..” (MARTINS, 1997, p.18)

A definição de pobreza é, entretanto, bem mais ampla do que, simplesmente a privação material. JORGE (1997) retoma a concepção de pobreza apresentada por TELLES (1992) enquanto uma experiência de destituição não apenas material, mas que alcança também a esfera dos direitos e da própria auto-estima dos sujeitos:

“A destituição material é portanto, resultado de uma destituição mais radical. Destituição de direitos, certamente, mas que não se resolve nas garantias formais dos direitos, definidos em lei. É uma destituição que seqüestra o poder da palavra e da ação em fazer ver, proclamar, declarar, conhecer e reconhecer trabalhadores como sujeitos de interesses legítimos. A destituição de direitos, portanto, se traduz na privação de um poder de ação e representação.” (TELLES, 1992, p.98)

Os professores da rede pública lidam, em sua grande maioria, com alunos pobres. A visão da pobreza no imaginário coletivo é associada às noções de crime e violência. As dimensões atingidas pela violência urbana e a forma

como ela é veiculada pela imprensa de massa reforça ainda mais a associação direta entre pobreza e violência, revigorando o medo e o pânico diante do pobre. (JORGE , 1997).

ROCHA (1997) pesquisou as representações de 34 professoras das séries iniciais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, constatando que a maioria delas percebe os alunos pobres como carentes e indisciplinados. Como fica a relação educador/ educando diante destas concepções? Como professor constrói a sua relação com o aluno pobre? Como elevar à posição de sujeito o aluno a quem eu temo? Segundo a autora, as tentativas de alteração no modelo relacional em sala de aula, devem levar em conta as visões desqualificadoras que orientam a prática cotidiana dos professores. Inicialmente, nossa proposta era a de que a escolha dos sujeitos desta pesquisa fosse feita de forma a selecionar alunos do Ensino Fundamental, pertencentes ao “limbo”, referência que fiz, anteriormente, aos alunos fora da faixa etária regular, que apresentam defasagem idade/ciclo de formação, vivenciando dificuldades no processo de alfabetização.

Entretanto, ao buscarmos opções de sujeitos para nossa pesquisa, intervenções da SMED/BH, Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, junto às escolas, resultaram na enturmação de todos os alunos junto aos seus pares de idade, segundo os princípios orientadores da

proposta Escola Plural. Desta forma, não encontrei alunos “fora de faixa”⁴ no segundo ciclo.

Uma vez que não seria possível encontrar adolescentes no segundo ciclo, como era nossa intenção inicial, resolvemos buscá-los, na idade regular. Ainda assim, localizar estes sujeitos foi uma tarefa complexa, porque não bastava localizar os alunos. Como o foco da observação seria a relação educador e educando, em uma experiência bem sucedida, seria necessário localizá-los junto a uma professora, cuja prática pedagógica estivesse produzindo bons resultados no campo da alfabetização.

Buscamos, então, sugestões, junto ao Núcleo de Alfabetização da SMED/BH, de escolas onde pudéssemos localizar experiências bem sucedidas em alfabetização no segundo ciclo. Tentamos encontrá-las em duas escolas municipais localizadas próximo à minha residência, na região Leste da cidade, para facilitar o meu acesso ao campo de pesquisa.

Entretanto, nestas duas escolas, os alunos do segundo ciclo, não alfabetizados, foram agrupados em uma única turma que funcionava no turno da manhã. Como o meu horário disponível para a realização da coleta de dados era o vespertino, precisei buscar outras alternativas.

⁴ A expressão alunos “fora de faixa”, como a utilizamos na RME/BH, refere-se àqueles alunos cuja idade não se adequa ao do ciclo em que ele está matriculado. Exemplificando: um aluno de 11 anos, no 1º ciclo, é considerado um aluno fora de faixa, pois este ciclo corresponde à fase de desenvolvimento humano da infância, acolhendo alunos de 5,8/6 anos aos 8/9 anos.

Foi então, que buscando de informações junto a amigos, professores da RME/BH, uma amiga me falou de Clarisse, uma professora que vinha conseguindo resultados *“incríveis”* com alunos *“impossíveis”*. Ela trabalhava, por opção, com adolescentes do terceiro ciclo, não alfabetizados, e vinha *“conseguindo muita coisa”*.

Ao solicitar autorização da direção da escola para realizar a coleta de dados, esclareci os objetivos do trabalho, garanti a preservação das verdadeiras identidades, não apenas da escola, como também dos sujeitos envolvidos e, me comprometi a disponibilizar os resultados, se este fosse de interesse do grupo de profissionais. Clarisse também foi consultada previamente e informada acerca dos objetivos do trabalho e sobre a forma como ele seria realizado.

Inicialmente, talvez por insegurança acerca de minhas intenções e do impacto que minha presença causaria no ritmo de seu trabalho⁵, Clarisse limitou meu acesso à turma, em horário integral, apenas as quintas-feiras. Posteriormente, este espaço foi sendo ampliado e, em pouco tempo, eu tinha livre acesso à classe e aos demais espaços da escola.

⁵ Como professora, compreendi, imediatamente, e respeitei a atitude de Clarisse. Inicialmente, sei o quanto é difícil nos expormos diante de um desconhecido que estará nos observando. O desconhecido nos dirige um olhar, inicialmente, incômodo e misterioso, que nos deixa tímidos, desconfiados e temerosos, diante de tamanha exposição. Como recebo, com alguma frequência, estagiários em minhas turmas, experimento estas sensações e sei o quanto incomodam. Outro fator alegado por Clarisse, com o qual me solidarizei, foi a alteração que ocorre no comportamento dos alunos, até que acostumem com a nova presença. Busquei respeitar suas solicitações e, respeitosamente, conquistar um espaço maior naquele grupo.

Quanto aos critérios de escolha da escola, ainda cabe uma explicação. Por que escolhemos uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte? Conforme explicitado anteriormente, a produção do “fracasso escolar” no contexto da implementação de uma proposta político-pedagógica pautada na perspectiva do direito e fundamentada na centralidade do sujeito, incomoda-me profundamente. Como uma profissional comprometida com a qualidade da educação e com os princípios que orientam uma prática pedagógica democrática e inclusiva, gostaria que esta pesquisa contribuísse, em alguma medida, para a superação desse paradoxo.

Acreditamos que nossa pesquisa, por meio de uma elucidação da sala de aula para além das dimensões cognitivas, possa apontar perspectivas de uma vivência escolar mais positiva para as crianças e adolescentes do Ensino Fundamental.

Os alunos que não se alfabetizam durante os anos correspondentes ao Ensino Fundamental Regular, possivelmente, em algum momento de suas trajetórias, retornarão às escolas, nos bancos da EJA- Educação de Jovens e Adultos. Isso traz uma mudança no perfil dos sujeitos que demandam esta modalidade de ensino. Anteriormente destinada àqueles que não tiveram acesso à educação durante a infância, ou àqueles que apesar do direito ao acesso não tiveram oportunidades de permanência no sistema escolar, atualmente a EJA poderá receber um público novo. Jovens que, não obstante, a garantia de acesso e permanência no espaço escolar, não tiveram assegurado o direito à alfabetização e ao letramento.

Desta forma, investir na qualidade do Ensino Fundamental, sobretudo em seus anos iniciais, poderia trazer uma mudança qualitativa nos objetivos da EJA em nosso país, que ainda se orienta, predominantemente, por sua função compensatória.

Durante as primeiras semanas de observações, optamos por selecionar, dentre os alunos de Clarisse, aqueles que estivessem em fase mais inicial do processo de alfabetização, para que, embora, os processos metodológicos e a alfabetização em si não constituíssem focos centrais de nosso interesse, pudéssemos acompanhar o alcance de sua ação alfabetizadora.

Ao fazer a seleção, descartamos de início, alunos que, comprovadamente, possuíam diagnóstico de patologias comprometedoras da aprendizagem. Foram os casos de Luciana, portadora de visão sub-normal; Ellena e Gabriela, reintegradas à escola regular, depois de passarem alguns anos em escola de Ensino Especial e Ana Maria, que fazia uso de anti-depressivos. Excluimos estas alunas do grupo selecionado, porque queríamos observar adolescentes sem diagnósticos de doenças e que, ainda assim, sendo saudáveis, não foram atingidos pelas iniciativas anteriores de alfabetização, para que as causas do fenômeno, não fossem associadas à doenças pré-existentes.

Ao operarmos esta seleção inicial, acabamos por excluir do grupo que acompanharíamos mais de perto, todas as meninas da turma. As meninas

eram somente cinco e a única que não apresentava problemas de saúde, Fabiana, já estava alfabetizada.

Desta forma, compusemos um grupo inicial de quatro sujeitos: Iago Macedo (13 anos), Nilson (14 anos), Roberto (13 anos) e Leandro (13 anos). Entretanto, após finalizarmos a coleta de dados, optamos por reduzir este grupo, buscando garantir a qualidade da análise dos dados empíricos. Foram considerados, então, aqueles que forneceram maior número de informações e que se constituíam em casos mais típicos, no conjunto da turma: Iago e Roberto.

Ainda que a pesquisa tenha focado o olhar nestes dois sujeitos, de forma particularizada, estivemos atentos às relações estabelecidas entre a professora e os demais alunos.

7. Instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise

A coleta de dados foi feita, principalmente, por meio da observação direta em sala de aula, bem como em outros espaços escolares que se mostram relevantes, tais como: quadra de esportes, pátio de recreio, sala de professores e outros. O registro dos fatos observados foi feito em diário de campo. Estas notas eram registradas posteriormente às observações do dia, fora da escola, uma vez que, ao início da pesquisa, os alunos manifestaram grande curiosidade em saber o que eu escrevia, desviando sua atenção das atividades propostas pela professora.

Minha observação em sala de aula não tinha o propósito de intervir naquela realidade, tal como ocorre na observação participante. No entanto, em vários momentos, fui convidada a participar mais efetivamente, auxiliando alguns alunos na realização de tarefas, tomando leitura, passando atividades no quadro, entre outros. Paulatinamente, foi se desenvolvendo entre nós, uma relação de confiança que me possibilitou uma inserção maior naquele grupo.

Iniciei as observações em agosto de 2004. Inicialmente, participava, integralmente, apenas das aulas das quintas-feiras. Nos outros dias da semana, meu acesso era limitado a outros espaços. A partir do mês de outubro do mesmo ano, Clarisse me permitiu freqüentar sua classe, com mais freqüência. Optei então, juntamente com Clarisse, por permanecer por um tempo mais longo, visitando a classe três vezes por semana. As observações sistemáticas foram encerradas em dezembro de 2005, sendo retomadas, esporadicamente, ao início de 2006, com o propósito de conferir informações e obter mais dados referentes à sua atuação juntos a outros alunos.

Utilizamos o recurso das entrevistas semi-estruturadas, com utilização de gravador, tanto para obter informações dos alunos, de suas mães e da professora. As entrevistas com Clarisse, a direção e coordenação pedagógicas foram feitas no ambiente escolar. As entrevistas com os adolescentes foram feitas na escola e em suas casas, com prévia autorização das mães, solicitada por mim, pessoalmente.

Observamos, no entanto, o limite deste recurso em relação a alguns dos adolescentes -sobretudo Roberto- que, mesmo na ausência do gravador, não se sentiram à vontade para se expressar. Parece-nos, que a utilização de outras formas de aproximação e expressão, nestes casos, poderiam ter sido melhor sucedidas do que a entrevista, ou poderiam complementá-la.

Além das entrevistas, utilizamo-nos também de análise documental para obter informações a respeito dos alunos. Foram analisados diários de classe, documentos de transferência escolar, fichas de matrícula, produções escritas dos alunos.

O acesso à casa dos alunos, foi feito com autorização prévia das mães, por meio de telefonemas ou bilhetes. Realizei as entrevistas aos domingos, por ser o dia em que todas se encontravam em casa. Para a localização dos endereços, contei com a ajuda dos próprios adolescentes que me acompanharam. Combinamos de nos encontrar na entrada do Taquaril e juntos, íamos até suas casas⁶.

Para analisar os dados, procedemos a transcrição das entrevistas, que foram submetidas à leitura por parte da professora e da direção da escola. Não nos

⁶ Esta foi, particularmente, uma fase da coleta de dados intensa, em aprendizado e emoções. Para a pesquisadora, que se julgava familiarizada com a favela, o descortinar de uma nova realidade: a cara da nova pobreza que se mostrava com todas as suas cores. Para os adolescentes, a emoção de andar de carro pela primeira vez, o orgulho de receber a professora em casa (muitos deles e suas mães, ainda que eu explicasse o meu papel de pesquisadora, insistiam em me reconhecer como professora), a alegria de ouvir suas vozes reproduzidas pelo gravador.

foi possível utilizar o mesmo procedimento em relação às mães dos alunos. Transformadas em texto, tais entrevistas foram analisadas, buscando categorizá-las.

O conjunto das notas registradas no caderno de campo deram origem à elaboração do item “Um dia no projeto da Clarisse”, sob a forma de uma descrição densa, recurso próprio de uma pesquisa de tipo etnográfico, que apresentaremos no capítulo quatro.

A partir do referencial teórico metodológico, ou seja, à luz da sociologia compreensiva, estruturamos nosso trabalho em duas partes. Na primeira parte, concentramos os capítulos que oferecem elementos para contextualizar o fenômeno estudado. Na segunda parte, centramos nossa atenção no fenômeno propriamente dito.

Na primeira parte, denominada **O Contexto**, encontram-se o segundo e o terceiro capítulos, nos quais, respectivamente apresentamos a proposta político-pedagógica **Escola Plural**, analisando os anos decorridos de sua implantação e os desafios ainda colocados; bem como refletimos acerca do perfil dos **adolescentes**, sujeitos desta pesquisa, inscritos em um contexto econômico, racial e geracional, buscando ir além das estatísticas, apresentando suas trajetórias de vida e vivências escolares.

Na segunda parte, denominada **O Foco**, localiza-se o quarto capítulo, nos qual buscamos, por meio da articulação entre o arcabouço teórico e os dados

empíricos, identificar e analisar **as marcas que distinguem a prática de uma educadora** que, em meio a inúmeras adversidades, foi bem sucedida ao alfabetizar adolescentes que, mesmo após cinco/seis anos de escolaridade, não haviam obtido sucesso neste intento.

2. A ESCOLA PLURAL: UMA POLÍTICA EDUCACIONAL VOLTADA PARA A PERSPECTIVA DO DIREITO ENFRENTA NOVOS DESAFIOS.

2.1 Introdução

A pesquisa que desenvolvemos buscou identificar as especificidades da relação educador e educando que proporciona experiências de sucesso escolar. Os sujeitos deste estudo são adolescentes de 12 a 16 anos, matriculados no terceiro ciclo do Ensino Fundamental, ainda não alfabetizados.

Sabemos que, ao matricular os seus filhos, os pais têm expectativas muito claras em relação ao processo de escolarização: desejam que eles adquiram conhecimentos, que sejam bem sucedidos nesse processo e que, sua passagem pela escola possa auxiliá-los na melhoria da qualidade de vida.

Para as famílias, aprender a ler é o primeiro, se não o mais significativo sinal de que os filhos estão se saindo bem na escola. Quando este sinal demora a vir, cria-se uma grande ansiedade, não só para os pais, mas também para os professores e, conseqüentemente, para a criança.

Como a aprendizagem da leitura e da escrita tem uma significativa importância social e é considerada instrumental para a aprendizagem, em graus mais complexos, dos demais conteúdos escolares (CEALE, 2004,

p.13), a criança com dificuldades no processo de alfabetização passa a ser, desde cedo, vista pela família e pela escola como uma criança em situação de “fracasso”.

Também a nossa literatura educacional⁷ utiliza-se da expressão “fracasso escolar” para referir-se aos fenômenos relacionados ao analfabetismo, à defasagem idade-série, e, mais recentemente, aos baixos resultados dos alunos revelados por avaliações de larga escala.⁸

Em nosso estudo, quando utilizamos a expressão “fracasso escolar” para nos referirmos aos alunos não alfabetizados, não pretendemos imputar-lhes a responsabilidade por esta situação particular, mas, sobretudo, refletir sobre as responsabilidades pela “situação de fracasso⁹” e sobre a força do estigma que ela impõe. Quem é na realidade o “fracassado”? Quem tentou e não conseguiu? Por quê? Fundamentalmente, que caminhos têm sido bem sucedidos no trato com estas crianças/ adolescentes? O que tais caminhos nos ensinam? Na busca de sinais positivos que contribuam para o enfrentamento deste grave problema é que situa-se a nossa pesquisa.

⁷ São conhecidos os estudos: *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* de Maria Helena Souza Patto; *Fracasso escolar: uma questão social* de Terezinha Carraher; entre outros.

⁸ No plano internacional cita-se o PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, elaborado pela OCDE (Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico); No plano nacional, a mais importante avaliação é o SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica, desenvolvida pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira); No plano estadual, em 2000, a Secretaria Estadual de Educação instituiu o SIMAVE- Sistema Mineiro de Avaliação da Educação. No ano de 2002, o município de Belo Horizonte aderiu ao SIMAVE.

⁹ Em função dos questionamentos feitos acerca das responsabilidades pela situação de defasagem escolar dos alunos, utilizaremos, ao longo deste texto, o termo *fracasso* entre aspas.

Quando optamos por desenvolver este trabalho em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, o fizemos, conforme exposto na introdução desta tese, não apenas por ser o meu lócus de trabalho, com o qual tenho um compromisso profissional e ético, mas, sobretudo, por se tratar de uma rede de ensino que orienta-se¹⁰ por uma proposta pedagógica centrada no sujeito (SMED/BH, 1994). Desta forma, este cenário apresenta-se, a nosso ver, mais favorável ao desenvolvimento de experiências que valorizem a dimensão subjetiva e as relações estabelecidas entre educador e educando, no seu fazer cotidiano.

Para a nossa pesquisa, torna-se, então, relevante considerarmos o contexto de elaboração e implantação da proposta Escola Plural, que reivindica-se centrada no sujeito e no reconhecimento de seus direitos, pois é neste cenário se desenvolve a experiência por nós analisada.

Para tanto, neste capítulo, pretendemos explicitar, ainda que de forma sucinta, os princípios norteadores da proposta em questão (SMED/ 2004), enfatizando a organização em ciclos de formação. Considerando-se que, após doze anos de implantação, já é possível lançar um olhar mais apurado sobre o caminho percorrido, buscaremos fazê-lo no que concerne, especificamente, aos sujeitos de nossa pesquisa: os alunos com dificuldades no processo de alfabetização, considerados pela escola em situação de

¹⁰ A proposta Escola Plural foi apresentada à Rede Municipal de Educação ao final de 1994 e sua implantação se deu, inicialmente, no ano de 1995, apenas nas escolas que possuíam turmas de pré-escola à 4ª série (denominadas, a partir de então, escolas de 1º e 2º ciclos). A implantação do 3º ciclo (6ª a 8ª séries) e do 4º ciclo (Ensino Médio/Ciclo da Juventude) se deu em momento posterior.

“fracasso escolar”. Por fim, passaremos a localizar a Escola Municipal Albert Einstein¹¹ - EMAE- neste processo.

2.2 A Escola Plural e seus Núcleos Vertebradores¹²

Em 1995, a implantação de uma nova política educacional¹³ nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte - a Escola Plural - despertou a atenção dos meios educacionais e acadêmicos. A radicalidade da proposta, a ousadia na forma de implantação e as profundas mudanças que introduziu no cenário educacional tornaram este projeto uma referência para outras propostas educacionais comprometidas com os setores mais pobres da população.

Este movimento de renovação pedagógica não esteve restrito ao município de Belo Horizonte. Como ressalta SOARES (2000), a Escola Plural surgiu como parte de um movimento mais amplo, em que estiveram e estão inseridos outros estados e municípios brasileiros, até mesmo outros países, articulados num movimento de busca de respostas para as imposições do momento histórico atual.

¹¹ Os nomes da Escola, bem como de todos os sujeitos deste estudo são fictícios na intenção de preservar as identidades dos participantes.

¹² A expressão “núcleos vertebradores” é utilizada no documento que apresenta a proposta Escola Plural, ao final do ano de 1994 (Escola Plural: proposta político-pedagógica. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: 1994, caderno 0). Ela é utilizada para nomear os quatro blocos que condensam os princípios teórico-práticos que sustentam a proposta e as intervenções por ela sugeridas na organização escolar.

¹³ Para um aprofundamento na compreensão da proposta Escola Plural sob a ótica das políticas públicas educacionais, sugerimos a leitura do artigo: *Experiência de gestão na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte*, de Glaucia Vasques Miranda, In: OLIVEIRA, Dalila A. e DUARTE, Marisa (orgs.): *Política e Trabalho na Escola, Autêntica*, 1999.

Nesta perspectiva, a proposta político-pedagógica Escola Plural está organizada em torno de 4 núcleos vertebradores: os eixos norteadores da escola, a organização dos tempos escolares, os processos de formação plural e a avaliação. Passaremos, a seguir, a explicitar cada um deles.

2.2.1 Eixos Norteadores da Escola Plural

São oito os eixos norteadores da proposta Escola Plural e foram inspirados em experiências educacionais significativas e geradoras de práticas transformadoras nas escolas municipais de Belo Horizonte. Tais práticas foram identificadas, analisadas e devolvidas às escolas, na forma de uma proposta pedagógica sistematizada.

O primeiro eixo norteador da Escola Plural destaca a necessidade de **“uma intervenção coletiva mais radical”**, ou seja, ações que interfiram de forma contundente nos mecanismos excludentes da escola que contribuem para os altos índices de evasão e reprovação escolar dos setores populares.

Buscando uma maior **“sensibilidade com a totalidade da formação humana”**, o segundo eixo norteador enfatiza a importância da escola não limitar suas funções, restringindo-as à transmissão de habilidades e saberes voltados para o mercado de trabalho. Dessa forma, o segundo eixo retoma a concepção da escola como espaço e tempo de socialização, de vivência cultural e de construção de identidades.

“A escola como tempo de vivência cultural” é o terceiro eixo norteador. Busca-se articular a instituição escolar com o movimento cultural da cidade e da comunidade mais próxima, por meio de atividades educativas que considerem suas diferentes manifestações artísticas.

O quarto eixo ressalta que *“As instituições escolares só serão verdadeiramente educativas, na medida em que se constituírem como centros de formação coletiva”* (SMED/BH, 1994, p.11). Denominado **“experiências de produção coletiva”**, este eixo preconiza a articulação dos coletivos de profissionais da escola para, conjuntamente, planejarem seu trabalho, incluindo os alunos na elaboração dos projetos político-pedagógicos.

O quinto eixo refere-se ao potencial educativo dos aspectos materiais e organizacionais das escolas, bem como à necessidade de transformar as estruturas escolares em espaços mais democráticos e igualitários. Em outras palavras, este eixo ressalta a importância de se reconhecer as **“virtualidades educativas da materialidade da escola”**.

A proposta político pedagógica Escola Plural, em seu sexto eixo norteador, propõe uma alteração na concepção do tempo de escola como um tempo de preparação para o futuro, incorporando a infância e as demais fases do desenvolvimento humano como tempos de “vivência de direitos plenos”. Busca-se, portanto, garantir o direito a vivenciar **“cada idade de formação sem interrupção”**.

O sétimo eixo traz a discussão fulcral da proposta Escola Plural: a enturmação por pares de idade, garantindo-se processos formativos que respeitem **“os percursos de socialização próprios de cada idade-ciclo de formação”**. Este eixo questiona a lógica das precedências de conteúdos, dos pré-requisitos e da reprovação, portanto, assume grande importância no conjunto desta proposta.

Finalmente, o oitavo eixo propõe uma discussão acerca do perfil profissional necessário à implementação de tais mudanças, pois pressupõe que **“uma nova identidade da escola, requer uma nova identidade de seu profissional”**.

2.2.2 A Organização dos Tempos Escolares

A proposta Escola Plural convida a uma reflexão acerca da organização do tempo na escola¹⁴. Apresenta esta questão como sendo tensa e conflitiva, pois o tempo escolar é um tempo instituído que articula-se com os tempos privados da vida. A compreensão da lógica que permeia a organização dos tempos é considerada de fundamental importância para a superação dos problemas da educação.

¹⁴ Sobre a questão dos tempos dos professores, sugerimos ao leitor as seguintes leituras: Tempos enredados: teias da condição de professor (tese de doutorado) de Inês Teixeira. Narrativas do tempo em enredos de professores/as. História oral, São Paulo, Sp, v.1, n7, p. 93-119, 2004; Cadências escolares, ritmos docentes. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 14, n.1, 2003.

A grande crítica que a proposta Escola Plural faz em torno desta questão é a de que a lógica que marca a organização temporal na escola referencia-se, fundamentalmente, nos conteúdos escolares que deverão ser ensinados/aprendidos. A proposta é de que se faça uma inversão nesta lógica, criando uma nova concepção de tempo na educação: o educando deve ser o “eixo vertebrador” e, em função de suas necessidades e especificidades, os tempos devem se organizar.

Analisando a lógica de organização temporal nas escolas, destacam-se sete características que deveriam, na perspectiva da Escola Plural, ser superadas: a centralidade dos conteúdos; o caráter precedente e cumulativo dos mesmos, que acabam por impor uma organização linear do tempo; o desrespeito aos diferentes ritmos de aprendizagem em função dos ritmos médios tomados, freqüentemente, como parâmetro do trabalho do professor; a crença na aprendizagem igual e simultânea das diferentes disciplinas; o estabelecimento, a priori, de tempos rígidos para as aprendizagens; a redução dos tempos para aprender e, finalmente, a dicotomia entre os tempos cognitivo e cultural.

Algumas experiências desenvolvidas pelas escolas da RME/BH em torno desta questão são tomadas, pela proposta Escola Plural, como sinais positivos que denotam a tentativa e o esforço dos profissionais da educação para superar e redefinir a lógica temporal da escola. Tais experiências apontariam para o alargamento dos tempos de permanência dos alunos na

escola, para a flexibilização da seriação, eliminando a ruptura entre a primeira e a segunda série, entre outras.

A partir de tais experiências, os ciclos de formação são apresentados, então, como uma alternativa de organização temporal vinculada a uma nova lógica: “a formação de identidades equilibradas, da vivência da cultura e da socialização apropriada a cada idade de formação”. (SMED/ 1994, p.18).

A organização em ciclos, na proposta Escola Plural, é anunciada enquanto uma forma organizativa dos tempos escolares, que toma como referência principal, o educando e seus ciclos de desenvolvimento humano.

“Partimos do suposto, confirmado pelas ciências humanas, de que dentro do grande período de Educação Básica (7-14) há ciclos menores mais homogêneos de formação e socialização que têm de ser respeitados e organizados pedagogicamente. A organização que propomos - três ciclos homogêneos de três anos cada - parece-nos a mais adequada a nossa realidade sócio cultural, onde predominam diversidades e ritmos tão diferenciados.” (SMED/1994, p.20)

O primeiro ciclo constitui o *ciclo da infância* e compreende os alunos de 6/7 aos 8/9 anos de idade. O segundo ciclo, correspondente à etapa da **pré-adolescência**, atende aos alunos de 9/10 até 11/12 anos. O terceiro ciclo, período da **adolescência**, encerra o Ensino Fundamental¹⁵, atendendo aos alunos de 12/13 aos 14/15 anos.

¹⁵ Em momento posterior, no processo de construção e implementação da Escola Plural, implantou-se o 4º ciclo: o **ciclo da juventude**, que corresponde ao ensino Médio da RME/BH.. O marco inicial desse processo de implantação foi o Seminário do Ensino Médio, realizado em setembro de 1997, que definiu a manutenção desse nível de ensino na RME/BH (apesar da LDB 9394/96 delegar esta responsabilidade aos Estados). (Ensino Médio: assumindo o ciclo da juventude, PBH, SMED, setembro, 2000)

A discussão acerca dos tempos escolares, além da reorganização dos tempos dos educandos, anuncia também a importância de se pensar a organização do tempo dos profissionais, incluindo, especificamente, o tempo da coordenação pedagógica. Ainda refletindo sobre a questão dos tempos, a proposta sugere a vinculação de um grupo de profissionais a cada um dos ciclos, especificamente.

No sub-tópico seguinte, faremos uma incursão mais panorâmica, com a intenção de conhecer melhor as políticas de ciclos no Brasil, ainda que sem a pretensão de fazer uma retrospectiva histórica detalhada. Nosso objetivo é o de conhecer um pouco mais esta forma de organização educacional que vem, gradativamente, se disseminando nas escolas brasileiras.

2.2.2.1 Os ciclos de formação: breve histórico das políticas de ciclo no Brasil

Conforme anunciamos na introdução deste capítulo, ao explicitarmos os eixos norteadores da proposta Escola Plural, buscaremos detalhar nossa reflexão sobre a implantação da política de ciclos na organização escolar. Esta reflexão se justifica por acreditarmos que os ciclos de formação sejam a mudança mais radical proposta pela Escola Plural, que sejam mesmo, o seu cerne.

A importância da organização por ciclos, na proposta Escola Plural, cresce à medida que esta nova forma de organizar o tempo na escola, não se deu de

forma isolada e pontual, mas coerente e consistentemente articulada a outras intervenções na estrutura escolar. É por meio da concretização plena e efetiva da concepção plural de ciclos que acreditamos ser possível vivenciar de uma relação educador e educando de qualidade diferenciada.

Portanto, para compreender a concepção plural de ciclos em um contexto mais amplo, abordaremos, de forma breve, alguns aspectos relativos à história das políticas de ciclo no Brasil.

Embora a implantação dos ciclos na organização da escolar tenha se ampliado somente nas últimas décadas, assim como, apenas recentemente, a discussão sobre o tema tenha se tornado mais profícua, as iniciativas de alteração da organização escolar seriada no Brasil não são recentes.

BARRETO e SOUSA (2005), analisando a política de ciclos no Brasil, destacam que a idéia básica que os orienta, qual seja, as fases do desenvolvimento humano, já esteve presente em outros momentos históricos, em iniciativas que receberam outras denominações¹⁶ que não “ciclos”. É o que se pode observar no texto das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB’s.

¹⁶ Sobre alterações na organização escolar que caminham na direção apontada pelos princípios organizativos dos ciclos, especificamente no estado de Minas Gerais, sugerimos a leitura do seguinte artigo: *Movimentos Educacionais em Minas precursores da Escola Plural*, de Elza Vidal de Castro, em: Singular ou Plural? Eis a questão. GAME/FAE/UFMG.

As autoras destacam que a organização escolar preconizada pela primeira LDB (nº 4024/1961), inspirava-se nos preceitos wallonianos¹⁷ e propunha uma correspondência entre os períodos de escolarização e as fases do desenvolvimento humano. Desta forma, a escolaridade organizava-se, naquela época, em ensino primário (4 anos) e ensino médio; este último subdividindo-se em ginásial (4 anos) e colegial (3 anos). Nesta organização, a idéia de ciclo relacionava-se às fases de desenvolvimento, porém abrigava, em seu interior, o regime seriado.

A LDB 5692/1971, apesar de não fazer referência à idéia de ciclo, previa possibilidades de organizações alternativas complementares ao regime seriado. Por meio do regime chamado de “avanços progressivos”, a lei permitia a enturmação do aluno segundo suas potencialidades, desvinculando o aproveitamento escolar dos anos de escolaridade.

A atual LDB (9394/1996), associada à Constituição de 1988, ampliou o direito à educação, incluindo os primeiros anos de vida no tempo de escolaridade, incorporando a creche e a pré-escola ao sistema educacional. Portanto, um novo ciclo de vida passa a ser abrigado pela escola: a primeira infância. A LDB em vigor ampliou, também, as possibilidades de organização das escolas de educação básica que, atualmente, podem fazê-lo em:

¹⁷ Henry Wallon, médico, psicólogo e filósofo, nasceu em Paris em 1879. Dedicou-se a conhecer a criança e seu desenvolvimento. Sua teoria pedagógica visava a proporcionar à criança formação integral (cognitiva, afetiva e social). Em 1947, propôs mudanças no sistema educacional francês, entre elas, inclusive, a não reprovação.

“séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (LDB 9394/96, cap. II, art.23).

Não obstante as iniciativas legais anteriormente citadas, a denominação *ciclo*, tal como a conhecemos atualmente, como alternativa de organização escolar, é recente. As suas primeiras utilizações datam da década de 80:

“Desde então, os ciclos passaram a receber diferentes qualitativos: básico, de alfabetização, de aprendizagem, de progressão continuada, de formação, conforme as especificidades de cada proposta. A introdução dos ciclos de alfabetização, que estabeleceram um continuum entre as antigas séries iniciais do ensino fundamental na década de 80, inaugurou um período de maior sinergia entre os sistemas educativos. A partir da década de 90, várias redes escolares passaram a adotar ciclos em todo o ensino fundamental. Atualmente, eles podem ser encontrados seja interligando apenas as antigas séries iniciais, seja reorganizando todas as antigas séries em vários agrupamentos.” (BARRETO E SOUSA, 2005, p.664)

Observa-se que, muito embora, na década de 90, o número de municípios que implantaram o regime de ciclos tenha crescido, esta forma de organização ainda é minoritária no conjunto das escolas brasileiras. Segundo dados apresentados no estudo de BARRETO e SOUSA, em 2003, apenas 18,9% das escolas que ofertavam o Ensino Fundamental o faziam de forma ciclada, sendo que 7,9% delas adotavam, concomitantemente, outras formas organizacionais.

As escolas que optam pelo regime de ciclos são, de maneira geral, urbanas e públicas. De acordo com dados do MEC/Inep (2003), 86,7% das matrículas em escolas cicladas localizam-se na região Sudeste, particularmente, nos

estados de São Paulo e Minas Gerais. Nas outras regiões do Brasil este percentual é bastante reduzido, sendo mais expressivo na região Sul, correspondendo a 5,7% do total de matrículas.

Os dados do MEC analisados pelas autoras sugerem que, concentrando-se nas regiões mais populosas, onde as discrepâncias entre pobreza e riqueza são maiores, os ciclos de aprendizagem podem ser incluídos entre as tentativas mais fecundas de democratização do ensino e de busca por um melhor atendimento às populações mais sofridas do país.

Uma outra reflexão decorrente destes dados relaciona-se à associação que, freqüentemente, é feita entre o baixo desempenho dos alunos de escolas públicas em avaliações de larga escala (e mesmo entre o “fracasso” da alfabetização) e os ciclos de aprendizagem. Como atribuir esta responsabilidade a uma organização escolar que atinge menos de 20% do total de escolas de Ensino Fundamental, no país?

Desde a implantação da proposta político-pedagógica Escola Plural (1995), Belo Horizonte se inclui no conjunto dos municípios brasileiros que buscam superar a organização seriada e intervir em outros aspectos da organização escolar, tendo em vista a construção de uma educação mais inclusiva e democrática. A nosso ver, dentre as mudanças apontadas pela Escola Plural, os ciclos por idade de formação e a progressão continuada de estudos, em substituição ao regime seriado, destacam-se como uma das grandes rupturas com um modelo tradicional de escola.

Entendemos que as alterações propostas pela Escola Plural superam as políticas que interferem, unicamente, na seriação. Trata-se de uma política pedagógica de grande envergadura, em que os ciclos se articulam com um novo olhar sobre os papéis da escola e de seus atores, bem como à uma nova concepção de currículo e de avaliação.

O ciclo, na concepção da proposta Escola Plural, é um tempo contínuo de três anos que articula-se à uma fase do desenvolvimento humano. Na perspectiva dos ciclos, o trabalho do professor não está limitado ao período de um ano letivo. Ele se estende por três anos, durante os quais, o aluno, sujeito em formação, em contato com seus pares de idade, desenvolve suas aprendizagens, devendo ser atendido em suas necessidades específicas ao longo deste período, sem interrupções (retenção ou repetência).

A compreensão da concepção de ciclo na proposta Escola Plural, por parte dos profissionais da educação, é fundamental para que seus objetivos de concretizem. É esta compreensão que poderá permitir a ruptura com a seriação e sua fragmentação artificial. No modelo tradicional de organização escolar, o aluno que não aprende os conteúdos previamente estabelecidos para aquele ano, necessariamente, precisa repeti-lo. Somente então, poderá prosseguir em seu processo de aprendizagem dos conteúdos escolares, uma vez que a série seguinte estará organizada a partir do que foi estudado e aprendido na série anterior.

Os ciclos possibilitam ao professor organizar, numa perspectiva temporal mais ampla, os objetivos de seu trabalho. Permitem um maior respeito aos ritmos diferenciados dos alunos e convocam a uma reflexão sobre as identidades e necessidades dos sujeitos em cada uma das fases de desenvolvimento humano.

Entretanto, o que tenho observado ao longo dos últimos anos, é que esta concepção de ciclo não foi igualmente absorvida e incorporada por todas as escolas e professores. Cada unidade escolar e, mais particularmente, cada professor a interpretou de uma maneira, alterando a proposta original segundo seus próprios referenciais. Retornaremos a questão dos ciclos, no tópico em que abordaremos a avaliação da implementação da proposta escola Plural. A seguir, continuamos a expor os demais núcleos vertebradores da Escola Plural.

2.2.3 Os Processos de Formação Plural

Partindo da crítica às posturas pedagógicas que concebem o processo ensino- aprendizagem a partir de uma lógica transmissiva e acumulativa, centrada nos conteúdos escolares, a proposta Escola Plural incorpora, em seu terceiro núcleo vertebrador, uma nova perspectiva, na qual o conhecimento é concebido enquanto uma construção que se dá na interação do sujeito com o objeto, de forma articulada às suas utilizações pela sociedade, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais .

Associada a essa visão epistemológica, a proposta político pedagógica da RME/BH, preconiza metodologias de ensino voltadas, fundamentalmente, para a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e atuantes, que participam de um mundo que está, constantemente, se transformando (SMED, 1994 p.28). O conhecimento é compreendido a partir de uma visão globalizante, que busca resgatar e valorizar alguns processos menos valorizados pela cultura escolar, como a educação do corpo e a socialização.

Para tanto, o caminho apontado é o trabalho pedagógico fundamentado em projetos¹⁸, na qual os conteúdos escolares não têm um fim em si mesmos, mas estão articulados de forma a buscar respostas às questões significativas da realidade social. O trabalho a partir de projetos pressupõe uma grande participação dos alunos, que passam a ver sentido no que aprendem, resignificando, assim, os conteúdos escolares.

2.2.4 A Avaliação

As formas mais tradicionais de avaliação focam somente os aspectos cognitivos do processo ensino-aprendizagem e o aluno é o único a ser avaliado. Na proposta político-pedagógica da RME/BH, a escola, seus

¹⁸ Ficou conhecida como “pedagogia de projetos” a metodologia de trabalho inspirada no pensamento de Dewey e Kilpatrick, na qual o professor organiza o processo ensino aprendizagem a partir de uma questão problema formulada pelos alunos, conduz o grupo a um processo de pesquisa e investigação utilizando-se para tal dos conteúdos escolares, inclusive. Ao leitor interessado em saber mais sobre a metodologia de projetos e a Escola Plural, sugerimos a leitura dos seguintes artigos: Ana Lúcia Amaral: Os projetos de trabalho na ótica da Escola Plural, in: Singular ou plural? Eis a escola em questão. GAME/2000; Lúcia Helena Alvarez Leite: Pedagogia de Projetos: uma intervenção real. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, n.8, 1996 .

métodos de ensino, seus projetos de trabalho e o professor também devem estar sujeitos ao crivo do processo avaliativo.

A Escola Plural, em substituição à avaliação tradicional, que pune e classifica, utilizada para definir pontos cumulativos que resultam na aprovação ou reprovação do aluno, vem propor um processo avaliativo que esteja pautado na articulação entre seus objetivos (para que avaliar), os conteúdos ensinados (o quê avaliar) e, sobretudo, as formas de condução do processo (quem, como e quando avaliar).

A proposta Escola Plural sugere que a escola organize três tipos de avaliação: a avaliação inicial, para orientar a composição das turmas ao início de um ciclo; a avaliação contínua, que cumpre o papel de acompanhar o processo de desenvolvimento dos alunos a fim de subsidiar o planejamento do trabalho do professor e enfim, a avaliação final, que não define aprovação ou reprovação, mas orienta a organização do próximo ciclo.

A avaliação, no contexto da Escola Plural, distancia-se das intenções punitivas e classificatórias, caminhando no sentido de tornar-se um processo dinâmico, contínuo e formador, tanto para o aluno, quanto para o professor. Em função dessa nova lógica que orienta que a avaliação, o professor necessita exercitar, cada vez mais, sua capacidade de observação e de registro.

2.3 Avaliando o percurso

Consideramos que os estudos e pesquisas que buscaram, em determinados aspectos, avaliar a proposta político-pedagógica da RME/BH são relevantes, na medida em que podem fundamentar uma reflexão acerca dos avanços proporcionados, pela proposta, à qualidade da escola pública e acerca dos desafios que ainda estão colocados.

Apesar de não ser o foco principal de nossa pesquisa, a avaliação da proposta Escola Plural é relevante para compreendermos o seu complexo processo de implementação, pois ele impacta na alfabetização e na relação que vai se construindo entre os professores e os alunos que não são bem sucedidos neste processo.

Os eixos norteadores que orientam a proposta Escola Plural denotam a intenção de conferir ao sujeito centralidade na organização escolar. Os planejamentos e projetos da escola, assim como seus processos avaliativos, devem, segundo seus princípios, existir e se organizar em função do sujeito, e não em torno dos saberes e conteúdos. Como esta intenção se materializou no cotidiano das escolas? Como se traduziu em ações? Encontrar respostas para estas questões é caminhar para o reconhecimento das relações que se estabeleceram entre educadores e educandos a partir deste contexto pedagógico inovador.

A Escola Plural tem sido objeto de várias polêmicas, assim como todas aquelas propostas que tocam em concepções há muito arraigadas no imaginário coletivo acerca do papel da escola e de seus atores: professores e alunos. As controvérsias, debates e a acalorada discussão em torno do tema não se justificam, tão somente, pelas alterações de cunho didático, metodológico e organizacionais que ela origina. O alcance da proposta toca também questões éticas muito sérias que perpassam o objeto de estudo desta pesquisa: a relação educador e educando. Em que medida ela se alterou? Que contornos ela adquiriu a partir de tais inovações?

Doze anos se passaram desde a implantação da proposta Escola Plural, que conforme já informamos, foi implantada no ano de 1995. Apesar dos diferentes níveis de adesão revelados pelas unidades de ensino - umas mais confiantes e comprometidas com a implementação, outras mais descrentes e atreladas aos antigos conceitos - alterações e mudanças na forma das escolas organizarem seu trabalho cotidiano são visíveis em todas elas. Mesmo porque, algumas mudanças não dependiam da vontade particular de cada unidade de ensino e, dificilmente, poderiam ser rejeitadas ou burladas, como por exemplo, a mais impactante delas: a progressão continuada de estudos.

Em 1998, após quatro anos letivos de efetivo funcionamento da proposta, assim como ficou estabelecido e acordado com o CEE - Conselho Estadual de Educação na ocasião de sua implantação, a implementação da Escola Plural esteve sujeita a um processo avaliativo encomendado pela SMED -

Secretaria Municipal de Educação e conduzido pelo GAME _ Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da FaE/UFMG, em parceria com a Fundação Ford.

O processo avaliativo acima citado não tinha como alvo a proposta em si, ou os seus resultados, mas objetivava elucidar, a partir de um olhar externo, pontos positivos e negativos, bem como dificuldades e entraves vivenciados durante o processo. Dessa forma, a avaliação visava a fundamentação de possíveis alterações no projeto inicial bem como produzir recomendações para a continuidade de sua implementação.

A metodologia utilizada no processo de avaliação incluiu a pesquisa qualitativa em 31 escolas da RME/BH (que na época contava com um total de 159 escolas¹⁹) escolhidas em amostragem estratificada. Foram feitos também três estudos de caso, visando ao aprofundamento e detalhamento dos dados.

Ao avaliarmos alguns aspectos da proposta, tomaremos como principal referência o documento produzido pelo GAME/FaE/UFMG²⁰ ao término do processo avaliativo conduzido por este grupo de pesquisa. Muitas das reflexões apontadas neste tópico são fruto, também, da minha experiência como docente desta rede de ensino, que vivenciou o processo de

¹⁹ Atualmente, a Rede Municipal de Educação de BH conta com um total de 212 escolas e 44 UMEI's: Unidades Municipais de Educação Infantil, segundo dados divulgados no "Conversa Franca"- Boletim Informativo da SMED/BH, nº 30, Edição Especial, 2007.

²⁰ Os resultados do processo avaliativo coordenado pelo GAME/FaE/UFMG intitula-se: **Avaliação da implementação do Projeto Político –Pedagógico Escola Plural (2000).**

implantação e tem, ao longo dos últimos anos, acompanhado o caminhar desta política educacional.

Buscaremos destacar, dos resultados produzidos por esta análise, os aspectos que tratam, especificamente, dos seguintes temas: a reação dos professores à implantação da proposta, a organização por ciclos de formação, o atendimento aos alunos cuja aprendizagem revelou-se aquém do esperado.

2.3.1 A reação dos professores à implantação da proposta Escola Plural

O momento inicial de implementação da proposta foi marcado por queixas e incômodos por parte dos professores. Foi um período de grande mal-estar. Dentre as maiores queixas - poderíamos dizer críticas - feitas pelos professores e registradas pelos pesquisadores, encontram-se as que fazem referência à forma de implantação. Ainda que a proposta político-pedagógica Escola Plural tenha sido idealizada tomando como referências básicas experiências concretas realizadas em diferentes escolas da RME/BH, muitos dos profissionais não se identificaram com o conjunto das proposições apresentadas.

Aquelas escolas cujo coletivo de professores já havia experienciado o trabalho com grupos heterogêneos e que, transgredindo as normas até então vigentes, ampliavam o período de alfabetização de seus alunos, identificaram-se com a proposta. Outras reconheciam nos eixos norteadores

sua vocação para o trabalho com a ludicidade, a cultura e as demais dimensões da formação humana, mas não se reconheciam na experiência da progressão continuada. A metáfora da “salada de frutas”, utilizada por pesquisadores do GAME em exposições do resultado da pesquisa, ilustra bem esta situação: cada escola contribuiu com o que tinha de melhor, de mais avançado, com a sua “fruta” de melhor qualidade. Ao misturarem-se as frutas, buscando uma “salada coletiva”, as escolas não mais se reconheceram, perdendo, em muitos casos, sua identidade:

“embora os documentos afirmem que ela seja fruto de um retrato das práticas escolares emergentes, isto é, já existentes no cotidiano das escolas da Rede Municipal, essas práticas eram específicas de algumas escolas ou de turnos de escolas ou de grupos de professores de uma determinada escola. Em seu conjunto, vistas no formato de um programa como a Escola Plural, essas práticas se diluíram e se revestiram de uma complexidade maior articuladas por princípios comuns direcionadores das questões pedagógicas. Essa nova realidade confundiu: mesmo aqueles professores que desenvolviam práticas que deram origem à escola Plural se sentiram inseguros. Esta constatação justifica a enorme polêmica que existe em torno dela e as resistências de alguns professores alunos e pais...”. (GAME, 2000, p.57)

Este período inicial foi conturbado na organização das escolas. Retomo minhas lembranças dos primeiros meses de implantação e me recordo de uma frase reiteradamente repetidas por meus colegas: “Dormimos singulares e acordamos plurais”. Assim descreviam vários professores a sensação de encerrarem o ano letivo de 1994 e, ao retomarem suas atividades profissionais no ano seguinte, depararem-se com um cenário completamente desconhecido. Junto aos alunos da, até então, chamada quarta série, encontravam-se alunos da primeira série ainda não alfabetizados. O que

faziam juntos? Eram pares de idade. Não mais importava que um estivesse alfabetizado e o outro não.

E agora? Como trabalhar? O que fazer com níveis tão diferenciados de conhecimento em uma mesma sala? Lembro-me de colegas que adoeceram, afastaram-se do trabalho por licença médica por se sentirem “sem chão”. GOMES (2005) faz referência aos estudos de DALBEN (1998) que, em sua tese de doutorado, percebe estes mesmos sentimentos:

“Embora visando legitimar ousadas experiências prévias de algumas escolas, a proposta surpreendeu toda a rede municipal, ao ser implantada de uma só vez (DALBEN, 1998). A maioria dos professores não enxergou nessa proposta a continuidade com práticas anteriores e muitos profissionais se sentiram “desarmados”, “pressionados” e “desarticulados”. Parte substancial da resistência originou-se de ser uma proposta de escola para pobre e do temor pela perda de qualidade” (GOMES, 2005, p.19)

Esta resistência inicial esteve, em parte, relacionada ao fato de alguns professores associarem a proposta ao partido político que assumia o governo da cidade: o PT - Partido dos Trabalhadores.²¹ Entretanto, outros fatores parecem ter contribuído, de forma mais contundente, para este clima de resistência à proposta.

O que fazer diante de tanta novidade? Professores que nunca haviam alfabetizado depararam-se, pela primeira vez, com alunos não leitores.

²¹ O Partido dos Trabalhadores está, atualmente, em composição com outros partidos, no governo de BH. (gestão 2005/2008)

Professores das séries finais²², acostumados a ensinar cálculos complexos, geometria, sistema de medidas, encontram alunos que ainda não sabiam somar, outros que não reconheciam quantidades. O saber acumulado durante anos de prática não servia mais. Sentiram-se expropriados de uma prática pedagógica que até então, tinham como legítima.

A implantação, de forma global, gerou uma forte resistência dos professores em relação às inovações propostas, sobretudo daqueles que atuavam nas séries finais do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries. Este sentimento de estranhamento em relação às inovações e a convicção de que eram impostas, levaram vários profissionais a se desinteressarem pelo estudo e compreensão de seus princípios. Outros, por acreditarem que as mudanças vieram para rebaixar a qualidade do ensino e, simplesmente, corrigir o fluxo de alunos, fazendo as adequações idade/série, sentiram-se desestimulados, como se o seu saber não fosse mais importante.

Este sentimento de expropriação de um saber prático e de não autoria diante das proposições, associado à sensação de imposição, desconfiança e surpresa diante do novo, foram a meu ver, os principais motivos que levaram os professores a uma reação inicial de resistência.

²² Como a implantação da proposta Escola Plural deu-se primeiramente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, os professores das séries finais (terceiro ciclo) passaram a orientar-se pela nova lógica organizativa em momento posterior.

Em relação à alfabetização, especificamente, a escola e sua metodologia já vinham sofrendo questionamentos, desde o final da década de 80, em função das pesquisas de Emília Ferreiro²³. Os primeiros anos da década de 90, foram na RME/BH, decisivos para uma mudança de postura nesta área. Com a implantação da Escola Plural, este questionamento se intensificou. A nova proposta e seus princípios foram considerados incompatíveis com métodos tradicionais de alfabetização. Dos professores que trabalhavam com as séries iniciais e com os quais convivia, sobretudo os que eram mais apegados aos tais métodos, relembro este depoimento que ilustra bem esta fase:

“Eu quase morria quando vinha aqui o pessoal do CAPE²⁴ e mandava a gente largar as cartilhas de lado. As cartilhas viraram lixo. Lixo não. Era pra cortar tudo... aproveitar as gravurinhas pra fazer material didático, dominó, cartaz, ilustrar alfabeto... Me dava uma tristeza... O que eu ia fazer sem minhas cartilhas? E a gente cortou tudo, mesmo”. (professora da RME/BH).

Sobre as conseqüências de uma leitura equivocada das idéias construtivistas e sua aplicação no campo da alfabetização, reflete SOARES:

“O problema é que, atrelada a esta concepção, veio a idéia de que não seria preciso haver método de alfabetização. A proposta construtivista é justa, pois é assim mesmo que as pessoas aprendem, não apenas a ler e escrever, mas é assim que se aprende qualquer coisa: interagindo com o objeto de conhecimento. Mas os métodos viraram palavrões. Ninguém podia falar mais em método fônico, método silábico, método global, pois todos eles caíram no purgatório, se não no inferno. Isso foi uma conseqüência errônea dessa mudança de concepção de alfabetização. Por equívocos e por inferências falsas passou-se a ignorar ou a menosprezar a especificidade da aquisição da técnica da escrita. Codificar e decodificar viraram nomes feios”. (SOARES, 2003)

²³ Psicóloga argentina, Emília Ferreiro, fundamentou sua pesquisa nos estudos psicogenéticos de Jean Piaget, e proporcionou importantes mudanças no ensino da língua escrita. Os resultados de seu trabalho revelam que, mesmo antes do processo de alfabetização ser formalmente iniciado, as crianças formulam hipóteses acerca do funcionamento da língua escrita, configurando-se estágios nesse processo.

²⁴ CAPE: Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. Instância da SMED responsável pela formação dos profissionais da RME/BH.

Os professores alfabetizadores, então, que já vinham de um movimento de intenso repensar de sua prática, passaram, em muitos casos, com a implantação da escola Plural, a vagar sem rumo.

GOMES (2005) ressalta o que, segundo ele, é “uma lição óbvia”: sem a participação e adesão dos professores, até mesmo as melhores e mais avançadas propostas pedagógicas podem ser frustradas. O autor considera que, muito embora os sistemas escolares façam parte da burocracia pública, o professor não pode ser considerado um mero executor de tarefas, precisa ser protagonista das mudanças e inovações, participando de sua elaboração para que possa ser convencido a implementá-las.

Quando o professor não é parceiro neste processo de elaboração, ou pior, quando ele desacredita ou não compreende as idéias propostas, e ainda assim, se vê obrigado a praticá-las, compromete-se, seriamente a possibilidade de as mudanças se implementarem de forma satisfatória. Para PERRENOUD (1999):

“Quando se trata de modificar as práticas pedagógicas nos confrontamos com resistências ativas ou estratégias de fuga de atores suficientemente autônomos e hábeis para rejeitar – aberta ou veladamente – toda inovação vinda de fora, a menos que lhe ofereçamos a possibilidade e o poder de se apropriarem delas e de a reconstruírem no seu contexto.” (PERRENOUD, 1999, p.84)

Após doze anos de sua implantação, tenho observado que muitas das resistências iniciais foram amenizadas. Novos saberes, construídos pelos professores em sua prática, orientam um trabalho diferenciado, orientado por

uma outra lógica. Atualmente, as críticas não se localizam tanto na forma de implantação da proposta, mas em outros aspectos, como a redução do tempo destinado às reuniões pedagógicas, à forma de inclusão de pessoas com deficiências nas escolas, entre outras.

2.3.2. Os ciclos por idade de formação e a progressão continuada

Os professores, após o conturbado período inicial da implantação, já reconhecem vários pontos positivos na organização proposta pela Escola Plural. Entre eles, destaca-se a ampliação do tempo proporcionada pelo ciclo. Esta percepção, desde o início, foi mais comum entre os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. O ciclo permite concretizar, com mais calma e respeito aos diferentes ritmos, os objetivos da aprendizagem, sobretudo na fase inicial da escolarização, que corresponde ao tempo privilegiado para a alfabetização. Os professores também apontam o maior número de profissionais disponíveis para cada turma²⁵ como um aspecto facilitador de seu trabalho.

Por um lado, a escolarização estruturada em ciclos alivia a tensão dos alfabetizadores, pois o professor que trabalha com os anos iniciais do Ensino Fundamental é extremamente cobrado em relação aos resultados de seu trabalho. Ele tem a responsabilidade de alfabetizar as crianças recém

²⁵ As escolas da RME/BH trabalham com 1,5 professor por turma, ou seja: uma escola que tenha 10 turmas conta com um total de 15 professores. Este efetivo de pessoal pode ser organizado em diferentes funções (professores regentes de turma, “recuperadores” ou coordenadores) segundo definição do coletivo de profissionais das escolas. Algumas, inclusive, em função de especificidades, julgam este quantificador insuficiente para o desenvolvimento de seus projetos.

ingressas no sistema escolar e a aprendizagem da leitura e da escrita é considerada instrumental para a maioria das disciplinas escolares que se seguirão. O produto de sua ação pedagógica é concreto e observável: “o aluno lê ou não lê”.

A tensão e a pressão diminuem quando o professor encontra, na organização por ciclos, um tempo maior para alcançar seus objetivos. Ele não se sente pressionado a impor um ritmo único de aprendizagem a todos os alunos. Desta forma, a relação que se estabelece entre o educador e o educando pode ser mais leve e mais respeitosa no que tange ao respeito aos ritmos diferentes de aprendizagem e outras singularidades apresentadas pelos sujeitos.

Se o alargamento do tempo possibilitado pelo ciclo, nesta perspectiva, é bastante positivo, no caso específico da alfabetização, devemos ficar atentos, pois pode gerar uma diluição dos objetivos pretendidos, comprometendo a condução e sistematização do processo. Tenho observado este fato, reiteradamente, na própria escola em que leciono. Ao final do ciclo, vários objetivos propostos ao início do trabalho, “se perdem” em função de não terem sido previamente organizados nesta nova lógica temporal.

Por outro lado, a organização por ciclos pode gerar ansiedade e mal estar quando o aluno não demonstra progressos face às iniciativas tomadas. Os professores sentem-se impotentes, sentem-se premidos pelo tempo que vai passando e o último ano do ciclo, torna-se, então, angustiante, pois é um

ponto de estrangulamento²⁶. A sensação de que acabou o tempo, sobretudo no que tange à alfabetização, faz com que os professores se preocupem com a situação particular daqueles alunos que não dominaram os códigos da leitura e da escrita nos três primeiros anos de escolaridade. A partir do segundo ciclo, todos têm consciência, as dificuldades para suprir as lacunas na aprendizagem desses alunos são bem maiores.

A organização por ciclos, na Escola Plural, não se faz de forma estanque. Ela está articulada a outras dimensões, sem as quais não se efetivará, na totalidade de suas intenções. Muitas propostas relativas aos ciclos estão, ainda, por se concretizar: a permanência de um mesmo professor como referência da turma durante todo o ciclo, a ruptura com a seriação e com a precedência de conteúdos e o mais importante: o respeito aos ritmos diferenciados de aprendizagem e a individualização dos processos de formação.

A orientação de vincular um mesmo professor a uma determinada turma durante todo o ciclo visa a garantir a continuidade do processo ensino-aprendizagem e permite, ao educador, um conhecimento maior do educando, conseqüentemente, o estabelecimento de vínculos mais fortes e significativos entre eles, qualificando esta relação. No entanto, esta orientação não se concretizou, ainda, no conjunto das escolas da RME/BH. Não existem

²⁶ No caderno “zero”, aquele que apresenta a proposta Escola Plural, é prevista a possibilidade de retenção por um ano, quando, ao final do ciclo, o aluno não dominou os saberes necessários. Esta possibilidade, entretanto, só pôde ser implementada, de fato, em 2003, mediante apresentação de documentação específica, acerca do trabalho pedagógico a ser feito com o aluno retido. Até então, a retenção de alunos não era autorizada em nenhum caso. Quando ocorria, era por transgressão às normas.

mecanismos de monitoramento que assegurem a vinculação de professores alfabetizadores no primeiro ciclo. A distribuição de turmas nas escolas, na maioria das vezes, utiliza como principal critério o tempo de exercício do magistério naquela unidade de ensino. Desta forma, os professores mais antigos têm preferência na escolha das turmas, ainda que não apresentem perfil/qualificação para o trabalho a ser desenvolvido com a turma de sua escolha, especificamente.

Os dados revelados em nossa pesquisa²⁷ elucidam o quanto a rotatividade de professores, nestes primeiros anos de escolaridade, podem comprometer, não apenas o processo de alfabetização, mas toda a relação do sujeito com a escola e com ele mesmo.

Não podemos desconsiderar, no entanto, que os ciclos, enquanto uma proposição pedagógica de organização escolar constituem uma possibilidade que, como tal, pode ou não se efetivar. Não apenas na Escola Plural, mas em qualquer contexto onde sejam implantados, dependem, para seu pleno funcionamento e concretização, de inúmeros fatores. O primeiro e mais importante deles é a compreensão de seus fundamentos e pressupostos, bem como a adesão e o comprometimento dos atores em relação aos mesmos. Os ciclos de formação não constituem uma simples alteração do regime seriado. Trabalhar com os ciclos na perspectiva da Escola Plural, significa uma mudança radical na forma de lidar com o tempo, com as

²⁷ No capítulo IV, estes dados serão analisados. Os sujeitos de nossa pesquisa tiveram, ao longo do primeiro ciclo, três professores referência diferentes, sendo que dois destes, nem mesmo pertenciam ao quadro de efetivos da escola.

metodologias de trabalho, com a avaliação, em suma, é uma nova postura diante da educação.

A RME/BH está, ainda, em busca da compreensão do conceito e da concepção que orienta os ciclos na proposta Escola Plural. Ao iniciarmos o ano letivo de 2007, um dos tópicos do curso de formação oferecido pela SMED a todos os profissionais da rede era, após 12 anos de implantação da proposta, a concepção de ciclos de formação. Poderíamos considerar que tal assunto voltasse, freqüentemente, à pauta em função de professores novatos na RME. Entretanto, estes tópicos são preparados para o coletivo de professores, independentemente de seu tempo de trabalho na rede. Este fato nos leva a crer que, do ponto de vista, também dos gestores da proposta, há necessidade de se garantir esta compreensão teórica do ciclo. Cabe-nos uma pergunta: esta compreensão se garante em cursos? Ainda que garantida a compreensão, este fato, por si só, garante sua concretização?

A incompreensão da concepção de ciclos pode gerar distorções várias, que comprometem o processo ensino-aprendizagem. Sabemos que no contexto específico da escola Plural, os níveis de compreensão da proposta foram bastante diferenciados.

No caso específico dos ciclos, tornaram-se, em algumas escolas, apenas uma maquiagem para o regime seriado. Sua organização estava pautada em etapas anuais, com um planejamento muito rígido para cada uma delas. Talvez isto tenha ocorrido, em função da ausência de um planejamento

curricular. Uma das lacunas identificadas na proposta da Escola Plural, no relatório final da pesquisa coordenada pelo GAME, é a ausência de referenciais curriculares mais precisos. Esta lacuna teria levado os professores a se pautarem por programas de outras redes de ensino ou por livros didáticos organizados a partir do parâmetro seriado. Portanto, a primeira das recomendações finais, na proposição do GAME, seria:

“Estruturar parâmetros curriculares básicos próprios da Escola Plural para os três ciclos de formação - esta é uma questão prioritária para a maioria das escolas. Não basta a apresentação de linhas gerais direcionadoras, como já foi proposto nos cadernos da Escola Plural. A Ausência de tais parâmetros tem dificultado a organização do processo de ensino, a articulação coletiva do trabalho entre ciclos e os processos de avaliação.” (GAME, 2000, p. 112)

Assim, não estando garantida a compreensão e efetivação dos ciclos, em muitas escolas, eles simplesmente “maquiavam” o regime seriado. De modo perverso, os alunos que não aprendiam, neste contexto, permaneciam na mesma turma e avançavam para a etapa seguinte sem dominar os conhecimentos que seriam básicos para que o fizessem com sucesso. Esta é uma situação que ainda se verifica em escolas da RME/BH, de acordo com minhas constatações.

Além da forma de implantação da proposta, a progressão continuada de estudos foi a “grande queixa”, o aspecto da mudança que impactou mais negativamente, tanto entre professores, quanto entre pais e alunos. “Como é que pode uma escola onde o aluno passa sem saber?”. Questionamentos como este justificam-se se considerarmos que estivemos acostumados, há

séculos, com uma organização escolar seriada, pautada na seqüenciação dos conteúdos: quem não aprende não pode prosseguir até que compreenda o que não havia assimilado.

A reprovação cumprida na organização seriada não apenas o papel de garantir que os alunos que não vencessem os objetivos próprios de cada série tivessem oportunidade de fazê-lo, mas era de extrema importância, também, como sanção punitiva que balizava a relação entre professores e alunos, estabelecendo um contrato no qual a principal motivação para estudar consistia em “passar de ano”. O fim da reprovação alterou o cerne deste contrato. As relações entre professores e alunos, entre os alunos e a escola não poderiam ser mais as mesmas.

ARROYO (2004) faz algumas reflexões acerca dos possíveis motivos que levariam os professores a questionarem, ou até mesmo, a rejeitarem a proposta de organização da escola por ciclos e a progressão continuada de estudos. Para o autor: *“toda proposta ou projeto pedagógico tocam em aspectos bem mais profundos do que muitos debates sugerem”*. A resistência dos professores não estaria relacionada ao fato de os ciclos considerarem as fases do desenvolvimento humano dos alunos, mas à impossibilidade de classificá-los, nesta forma de organização. A prática de classificar os alunos como “fortes ou fracos” está profundamente arraigada na cultura escolar e, em uma dimensão mais ampla, em toda a sociedade. Outra distorção na implantação dos ciclos, a nosso ver, de extrema gravidade, é a falta ou insuficiência de acompanhamento individualizado.

Uma vez que não há reprovação, há que se assegurar meios e oportunidades adequadas para que todos os educandos possam aprender e ampliar, continuamente, seu desenvolvimento. Quando isso não ocorre, temos questões éticas a desafiar nossa reflexão: é justo para com o aluno que não lhe ofereçam processos singularizados de acompanhamento de sua aprendizagem? É justo para com o aluno avançar e caminhar com a turma de origem sendo que não apreendeu o que foi ensinado, se não lhe foram oferecidas oportunidades para tal?

Analisando a literatura internacional, GOMES (2005) afirma que, simplesmente, a eliminação da retenção pode até conduzir a melhorias eventuais e corrigir o fluxo de alunos. Entretanto, para uma melhoria significativa de qualidade, a promoção dos alunos precisa vir acompanhada de uma série de medidas de apoio.

GOMES (2005), em sua revisão de literatura, constatou a opinião de autores²⁸ que consideram de bom senso, não eliminar totalmente a reprovação do início da escolarização:

“Isso decorre da grande importância da alfabetização, sobretudo da leitura para todas as séries posteriores, embora o valor da retenção como prática para prevenir dificuldades da leitura não tenham sido ainda amplamente demonstrado. Neste caso, o apoio educativo adicional, no caso de retenção, faz maior diferença que o aumento do tempo de ensino”. (BURNS e GRIFFIN in GOMES, 2005, p.15)

A nosso ver, o retorno das práticas de retenção não seria solução para a questão dos alunos que apresentam dificuldades no processo ensino-

²⁸ SNOW, C.; BURNS, M. S.; GRIFFIN, P. (Org.). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press, 1998.

aprendizagem. As crianças pertencentes aos setores populares menos favorecidos estiveram, durante séculos, expostas a estes procedimentos que, ao invés de lhes proporcionar condições adequadas de aprendizagem, significaram estigmatização e exclusão.

Coadunamos, isto sim, com a visão de (PERRENOUD, 1999) que enfatiza a importância de medidas de apoio e acompanhamento, que dêem suporte aos educandos para que cada um, em seu ritmo, possa sempre progredir.

Em última instância, a organização em ciclos, quando implementada de forma equivocada, prescindindo de mecanismos de suporte aos educandos, traduz-se no não reconhecimento da singularidade do sujeito. É a tendência homogeneizadora que, privilegiando os ritmos médios, segrega o diferente; não apenas aquele que tem dificuldades para assimilar os conhecimentos, mas também aquele que apresenta habilidades e desejo de conhecer além do que foi previamente acordado para se ensinar. A relação do educador e do educando torna-se coisificada e não há espaço para a manifestação da singularidade.

O aluno que segue sem aprender é um desafio para o professor e, sem o tempo e as condições adequadas para o seu atendimento, a tendência é que esta relação perca a qualidade tornando-se tensa, marcada pela indisciplina e descrédito frente à escola por parte dos educandos e pelo desânimo e desistência por parte do educador.

Discutindo a implantação de reformas educacionais em países desenvolvidos, PERRENOUD (1999) destaca a tendência de se realizar as mudanças no papel e de implementá-las de forma gradual e progressiva. Em relação, especificamente, ao sistema de ciclos na França e em outros países de língua francesa, o autor ressalta que ainda não estão consolidados:

“Enfim, falando claramente, os ciclos são, por enquanto, apenas uma intuição: não somos capazes ainda de concebê-los e fazê-los funcionar, promovendo uma ruptura clara e definitiva com a segmentação do curso em anos letivos com programas definitivos.” (PERRENOUD, 1999, p.84).

O mais importante está na capacidade de a proposta pedagógica acompanhar cada indivíduo em suas singularidades. Na “individualização dos percursos”, no dizer de PERRENOUD (1999). Para este autor, quando se trata de criar ciclos de aprendizagem o essencial é que cada aluno possa progredir com êxito, caminhando por uma via intermediária em que ele não estaria entregue ao seu “ritmo natural”, numa postura espontaneísta, nem tampouco forçado a um ritmo que não leva em conta suas possibilidades reais. O caminho do equilíbrio seria, portanto, aquele em que o professor, tendo consciência da etapa do processo de aprendizagem em que se encontra o aluno, pode, de acordo com suas possibilidades, exigir sempre mais, estimulando seu desenvolvimento.

A diferença se faz na perspectiva da relação que a instituição escolar, em particular, o educador, estabelece com cada aluno, reconhecendo-o como um sujeito que é, como tantos outros: criança, pré-adolescente, adolescente,

jovem ou adulto. Porém é também único em sua forma de ver o mundo e de posicionar-se nele, tem uma história de vida que lhe é particular, tem sua maneira própria de elaborar e reelaborar o saber escolar face às suas experiências de vida.

2.3.3 O atendimento aos alunos cuja aprendizagem revelou-se aquém do esperado.

2.3.3.1 Turmas Aceleradas

Atualmente, o desafio de alfabetizar²⁹ todas as crianças que passam pela escola é considerado um dos maiores que a Escola Plural tem a enfrentar (SMED, 2003). Não que este seja um problema gerado por esta proposta, especificamente. Ao contrário, como já expusemos anteriormente, as dificuldades para alfabetizar as crianças mais pobres não é recente e constitui um problema da educação em todo o país. Propostas como a Escola Plural vêm contribuir para a permanência dessas crianças no interior da escola e, acabam por dar visibilidade a um problema, anteriormente escamoteado pela repetência escolar.

Como a Escola Plural enfrentou e tem enfrentado os desafios colocados pelos alunos com dificuldades no processo de alfabetização? Sabemos que, na prática cotidiana, profissionais de diferentes escolas, a partir da

²⁹ Com as recentes discussões acerca do *letramento*, este desafio torna-se ainda maior, pois não se trata apenas de ensinar o aluno a ler e a escrever, mas, sobretudo, a utilizar-se destes conhecimentos em situações sociais.

autonomia para elaborar projetos de atuação pedagógica, têm encontrado várias possibilidades de intervenção frente a este desafio sendo, muitas delas, bem sucedidas. Entretanto não é nosso objetivo mapear todas estas iniciativas individuais e, nos limites deste estudo, vamos nos reportar somente às iniciativas oficiais, implementadas em toda a RME/BH, que visavam e visam a encontrar soluções para esta questão.

Ao início do processo de implantação da Escola Plural, a primeira iniciativa oficial da SMED/BH para o atendimento aos alunos com alguma dificuldade no processo de aprendizagem deu-se por meio do projeto das Turmas Aceleradas. Este projeto teve como objetivo elaborar uma forma específica de trabalho que pudesse fazer avançar os alunos com defasagem idade-série:

“O termo “Turmas Aceleradas” pode ser entendido a partir de dois pontos de vista. O primeiro entendimento pode ser o de que é preciso correr, “acelerar” os conteúdos para que esses alunos alcancem os outros de seu ciclo. Não é esta a perspectiva da Escola Plural. Não são os professores que aceleram a disciplina a ser dada, mas são os alunos que, em conseqüência de toda experiência cultural que já possuem, aprendem de forma mais rápida.” (SMED, 1996, p.7)

Os alunos então, com 12/13 anos, ou mais, que estavam nas séries iniciais do regime seriado passaram a compor as chamadas Turmas Aceleradas. Para eles, a escola deveria desenvolver um projeto de trabalho específico, de forma a “acelerar” sua aprendizagem, para que no ano seguinte, seguissem para o ciclo/ano do ciclo adequado à sua idade.

Em meio ao clima de novidade e insegurança que pairava nas escolas, as Turmas Aceleradas tornaram-se fonte de múltiplos e contraditórios sentimentos. A surpresa, o espanto e o medo foram intensos dos dois lados: alunos e professores. A nossa tendência é evitar aquilo que nos assusta, até mesmo numa atitude de auto-preservação. Os professores evitavam, a todo custo, assumir a regência de uma “turma acelerada”. Os documentos oficiais relatam este fato:

“Com relação à enturmação, um dos desafios encontrados pelas escolas foi o de superar a visão de que as Turmas Aceleradas eram um “modelo renovado” das turmas especiais, e que os alunos do projeto eram “alunos problema”, com dificuldades de aprendizagem ou de disciplina. Essa imagem por vezes construída nas escolas, fez com que os professores se sentissem bastante inseguros ao assumirem essas turmas. Outro motivo de insegurança foi o próprio critério de escolha dos professores. Em muitas escolas, o sorteio foi utilizado. Em outras, as Turmas Aceleradas acabaram sendo deixadas para os professores que chegaram por último na escola, os novatos. Só em algumas, o critério foi a opção pessoal dos professores.” (SMED/1996, p.8)

Contraditoriamente, a Escola Plural, cuja proposta era a de intervir nas estruturas e práticas escolares excludentes, neste caso e neste momento específico, não conseguiu atender plenamente aos alunos, que já há algum tempo vinham sendo prejudicados por uma organização tradicional da escola, muito pouco inclusiva. Em muitos casos, segundo observei, o projeto de Turmas Aceleradas não apenas manteve, como também enfatizou os rótulos e estigmas existentes acerca destes alunos.

2.3.3.2 O atendimento às singularidades

Além das crianças/adolescentes com significativa distorção idade/ciclo, (situação específica do momento inicial de implantação da Escola Plural), existem também aquelas cuja idade apresenta-se adequada em relação à sua etapa de escolarização, mas que, no entanto, apresentam ritmos de aprendizagem muito diferenciados em relação à maioria dos colegas.

Muitas vezes pertencentes a famílias em situação de vulnerabilidade social, estas criança/adolescentes se vêem em situação de desvantagem frente a seus colegas no que diz respeito às condições para a aprendizagem. Para elas, as escolas deveriam, segundo as orientações da SMED/BH, garantir-lhes a progressão dos estudos sem interrupções, assegurando-lhes formas de atendimento às suas dificuldades específicas.

Para atender a estas crianças, as maneiras encontradas por cada unidade de ensino ao longo desses anos foram e, ainda são bastante variadas, existindo várias propostas de intervenção. Minha experiência profissional, assim como o conhecimento de muitas escolas da Rede Municipal, apontam para quatro formas mais comuns para o atendimento destas crianças.

A primeira delas, talvez a mais comum, é a organização de “oficinas de alfabetização” ou “reforço escolar”. Nesta forma de intervenção, a criança é retirada de sua turma referência por um tempo diário para que, em grupos menores, possa fazer atividades específicas voltadas para a aquisição da leitura e da escrita, acompanhada por um professor, especificamente

designado pelo coletivo docente, para este fim. Este atendimento pode acontecer, também, em horário extra-turno.

Um segundo caminho utilizado pelas escolas na busca de soluções é a constituição das chamadas “turmas projeto”. Estas turmas buscam aglutinar o conjunto das crianças que apresentam dificuldades na área da alfabetização e propor um trabalho diferenciado com as mesmas.

Uma terceira alternativa são os chamados “agrupamentos flexíveis”: em determinados dias da semana, os alunos afastam-se de seu grupo referência e passam, por algum tempo, a compor novos grupos, de acordo com as dificuldades apresentadas.

Uma quarta possibilidade de atendimento é aquela em que o próprio professor referência da turma trabalha, especificamente com as crianças que precisam, em seus horários de ACPAT³⁰.

Tais alternativas são definidas por cada escola, de acordo com seu projeto político- pedagógico e acompanhadas por um gestor da Gerência Regional de Educação a qual a escola pertence. Entretanto, muitas vezes, o empenho dos profissionais da escola ou mesmo da SMED, não são, por si só, garantidores de que as propostas se efetivem, na prática, com sucesso.

³⁰ACPAT: Atividades complementares pedagógicas e atendimento a alunos. Horário correspondente a 40% da jornada de trabalho semanal dos professores, destinado a correção de atividades, elaboração de projetos, atendimento aos pais ou alunos, enfim, para atividades relacionadas ao projeto pedagógico da escola.

Inúmeros fatores relacionados à dinâmica interna das escolas influenciam no funcionamento das mesmas.

No caso das oficinas de alfabetização ou reforço escolar, nem sempre os professores responsáveis pelo atendimento são aqueles que apresentam um perfil mais adequado. Em alguns casos, são indicados para este trabalho por não existirem outros interessados ou por terem direito sobre os demais a pleitear esta função, em decorrência de um maior tempo de serviço na escola. Este processo de definição do professor responsável pelo atendimento individualizado interfere bastante na qualidade do trabalho.

Outro fator que pode contribuir para o não funcionamento das oficinas é o significativo número de faltas de professores. Neste caso, as substituições são feitas por colegas em horário de ACPAT e, quando estes não são suficientes para cobrir os faltosos, também os professores responsáveis pelas oficinas cumprem a função de substitutos.

Para que os agrupamentos flexíveis funcionem, também da presença de todo o corpo docente, é necessário que o coletivo de professores acredite na proposta e esteja empenhado na sua efetivação. Os professores devem estar dispostos a trabalhar com um novo grupo de alunos, diferente daquele com o qual já estão acostumados a lidar, cotidianamente. Ou seja, o professor deve perceber-se como um professor do ciclo e não, exclusivamente, de uma turma específica.

As turmas-projeto, por aglutinarem todos os alunos com dificuldades mais significativas, correm o risco de se tornarem guetos isolados do coletivo da escola, facilitando a rotulação e estigmatização dos alunos que a compõem. Este fato verificamos na experiência analisada nesta pesquisa. Outra possível consequência é o desgaste do professor, cujo trabalho torna-se mais extremamente mais complexo.

Observa-se que as escolas da RME/BH, na tentativa de responder aos problemas, optam ora por uma, ora por outra forma de atendimento aos alunos. A escola onde trabalho há dezoito anos, já experimentou formas variadas de fazer este atendimento aos educandos. Inicialmente, o coletivo de profissionais optou por indicar dois professores (um para cada ciclo) para fazer o acompanhamento das crianças/pré-adolescentes com dificuldades no processo de alfabetização. Em outros momentos, a conjuntura interna da escola levou o coletivo de professores a definir pela ampliação do número de coordenadores, deixando, a cargo dos professores referência de cada turma, a responsabilidade pelo acompanhamento individualizado.

Esta descentralização do atendimento, cada professor responsabilizando-se por seus próprios alunos, apresenta, de acordo com minhas vivências, a grande vantagem de ser o professor referência, aquele que tem maior contato com o aluno, o responsável por elaborar e conduzir o processo de atendimento. Por outro lado, iniciativas pulverizadas dificultam o monitoramento da eficácia e do alcance das ações desenvolvidas. Gera, inclusive, possibilidades de que o professor, envolvido pela efervescência da

dinâmica escolar, não o faça de forma planejada e sistemática, como deveria ser.

Se listamos os fatores que podem comprometer as propostas de atendimento às crianças que apresentam dificuldades na alfabetização, não é por desacreditar na possibilidade de sucesso dessas intervenções. Nós o fazemos para ponderar que, nem sempre, as boas intenções são suficientes para se atingir o objetivo esperado. Também não podemos considerar apenas os fatores internos à escola que interferem no processo. A situação econômico-social de muitas crianças e sua condição de vulnerabilidade social pode interferir, até mesmo, em sua frequência as aulas.

Talvez, esta reflexão nos ajude a entender o porquê de tantas crianças passarem pelo primeiro ciclo, tempo considerado privilegiado para a consolidação do processo de alfabetização, sem se apropriarem dos instrumentos da leitura e da escrita. Tais crianças, assim como os sujeitos de nossa pesquisa, cursam o segundo ciclo e chegam, finalmente, ao terceiro ciclo, momento de fechamento do Ensino Fundamental, na condição de analfabetos.

2.3.3.3 A alfabetização no terceiro ciclo

Quando os alunos chegam ao terceiro ciclo na condição de não-leitores, podemos acreditar que as chances de se alfabetizarem tornam-se

menores³¹. As dificuldades no atendimento de tais alunos ampliam-se, pois a formação dos professores de terceiro ciclo, bem como sua forma de organizar o trabalho pedagógico, não favorecem ao trabalho de alfabetização.

Na maioria das vezes, os professores são formados em disciplinas específicas e organizam o trabalho em função destas. Após a implantação da Escola Plural, quando os primeiros alunos não alfabetizados começaram a matricular-se no terceiro ciclo, sua condição de não leitores causou aos professores espanto, indignação e um grande sentimento de impotência. Pude presenciar, como professora da RME e integrante de uma instância de gestão, vários momentos em que os professores manifestam estas impressões.

Acostumados a trabalhar com alunos leitores, os professores planejavam suas aulas, utilizando, na maioria das vezes, materiais escritos para subsidiar o ensino dos conteúdos escolares. "Como vou ensinar a um aluno que não sabe sequer copiar do quadro, não sabe abrir um livro didático na página indicada e nem escrever seu próprio nome numa avaliação?" Os professores pareciam perdidos e não consideravam que promover a alfabetização destes alunos fosse uma tarefa que lhes coubesse.

³¹ GOMES (2005) em seu estudos sobre políticas de desseriação, cita uma pesquisa feita na França, pelo Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation (REDU) na qual estudou-se um programa de recuperação de deficiências de aprendizagem, inclusive habilidades relativas à alfabetização, em que se trabalhava várias horas semanais com pequenos grupos de alunos. Estes alunos estavam no final do ensino primário e os resultados foram desapontadores, o que levou à inferência de que tal intervenção tenha sido feita demasiado tarde.

Se, por um lado, é incorreto o aluno freqüentar a escola e não ter garantido seu direito de aprender, sendo atendido em suas especificidades, por outro, não podemos desconsiderar que o professor alfabetizador deve ser formado para esta ação específica. Ele precisa dominar uma série de conhecimentos teórico-metodológicos sem os quais compromete-se a qualidade do processo ensino aprendizagem. Sendo assim, considero que apenas a boa intenção do professor, sobretudo o do terceiro ciclo, não é suficiente para garantir uma intervenção de qualidade.

Em 2002, partindo desta constatação, a SMED/BH organizou um curso de formação destinado, prioritariamente, aos professores de terceiro ciclo, em regência de turma, que lidassem com alunos não alfabetizados. Poderiam, também, fazer o curso professores de segundo ciclo que vivenciassem a mesma situação.

O “Alfa-letra” teve duração de um ano e, ao final, a equipe de elaboração/coordenação do curso avaliou que esta não era a intervenção ideal, pois os professores matriculavam-se no curso segundo sua vontade e, como era realizado uma vez por semana, no horário de trabalho, a ausência de mais de um professor por escola, no mesmo turno, interferia no bom funcionamento da mesma. Diante desta realidade, a SMED/BH, em junho de 2003, definiu uma política de alfabetização mais ampla para a Rede Municipal de Educação. No documento que expressa esta política a SMED considera:

“O desafio em responder ao fracasso escolar dos setores populares tem sido enfrentado ao longo desses anos de implementação do Programa Escola Plural, com responsabilidade social e profissional tanto por parte da Secretaria Municipal de Educação quanto dos profissionais que compõem a rede Municipal. (...) Dentre os desafios a serem enfrentados, um dos principais diz respeito à dificuldade de garantir a todos os alunos e alunas da rede a aquisição da leitura e escrita e seu uso social. Sabemos que ser leitor e escritor no mundo de hoje é fundamental para a vivência plena dos direitos de cidadão e que estes instrumentos não são adquiridos de forma espontânea, cabendo à escola assumir esta responsabilidade social” (SMED/BH, junho, 2003, p.1).

A partir do reconhecimento desta realidade, a política proposta inclui ações voltadas para o enfrentamento do problema em caráter preventivo, voltadas, portanto, para os alunos do primeiro ciclo e, em nível emergencial para aqueles que chegaram ao terceiro ciclo sem ler.

A proposta define, prioritariamente, o primeiro ciclo como o tempo privilegiado para que ocorra a alfabetização, na perspectiva do letramento:

“Sabemos, por nossa própria experiência, que três nos de escolarização é um tempo razoável para que a maioria das crianças, mesmo as que têm pouco contato com o mundo letrado, aprendam a ler. Assim, os três anos do 1º ciclo devem ser suficientes para que a grande maioria das crianças seja alfabetizada. Estamos tratando aqui, da alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, o indivíduo que sabe ler e escrever mas faz uso das práticas sociais de leitura e escrita.” (SMED/BH, 2003, p.4)

Para tanto, a SMED propôs a criação, em cada escola de um coletivo de professores alfabetizadores para o primeiro ciclo, com perfil adequado para este trabalho e formação contínua para que possam acompanhar os alunos ao longo dos três primeiros anos de escolaridade.

Outra ação proposta foi a de que cada escola construísse um projeto específico de alfabetização e letramento, destinando, dentre as verbas municipais recebidas, recursos para este fim.

Finalmente, a SMED propôs, em 2003, que se enfrentasse o problema dos alunos não alfabetizados dos segundo e terceiro ciclos, por meio de projetos específicos em cada escola e, por meio de um Projeto Emergencial de Alfabetização no caso daqueles que, não tendo recursos de atendimento na própria escola, pudessem ser atendidos em turmas específicas, coordenadas por professores selecionados pela SMED:

“Sabemos que no 3º ciclo a alfabetização deveria estar concluída e que nesse ciclo os professores não têm formação em alfabetização; mas sabemos também que, hoje, existem muitos alunos neste ciclo que não sabem ler e escrever... Assim, pensando nas dificuldades da alfabetização no terceiro ciclo e na falta de profissionais para este trabalho, como medida emergencial, a Secretaria Municipal de Educação está propondo criar, no ano de 2003, 40 turmas distribuídas nas nove regionais³² para desenvolver com alunos um professor de alfabetização com professores alfabetizadores assessorados pelo núcleo de Alfabetização do CAPE.” (SMED/2003, p.8)

Este projeto funcionou de setembro de 2003 ao final de 2004, tendo então sido encerrado na perspectiva em que foi criado:

“Não podemos com este projeto garantir que todos os alunos estarão alfabetizados até o final do ano, mas sabemos que esta oportunidade terá que ser dada a eles, pois a aprendizagem da leitura e escrita é um direito que não pode ser negado. Temos que avançar no conhecimento sobre os motivos pelos quais esses alunos não aprenderam e como se alfabetiza na adolescência. Nesse sentido as produções dessas turmas serão analisadas e servirão de material de formação e pesquisa para os professores da Rede Municipal.” (SMED, 2003, p.9).

³² Belo Horizonte está dividida em nove regionais administrativas, a saber: Centro-sul, Barreiro, Leste, Norte, Noroeste, Nordeste, Oeste, Pampulha e Venda nova.

Atualmente, o núcleo de professores alfabetizadores constituído em 2003 ainda existe, porém com suas funções redefinidas. Além de responsabilizarem-se pela formação continuada dos professores nas escolas que solicitam este trabalho, mantém algumas turmas em funcionamento. Tais turmas, entretanto, não mais se destinam, exclusivamente, aos alunos com problemas de alfabetização. O trabalho desenvolvido com as turmas constituídas está, atualmente, subsidiando a constituição de uma política educacional para a juventude, na RME/BH.

Podemos refletir acerca das iniciativas oficiais para o enfrentamento da questão da alfabetização no terceiro ciclo. Inicialmente, observamos que, apenas em 2003, uma proposta buscou centralizar as ações com vistas a resolver o problema. Isto revela que, apesar de ser uma resposta tardia, é bastante relevante por evidenciar o reconhecimento oficial do problema sob dois aspectos: primeiramente, as instâncias de gestão da SMED/BH reconhecem a possibilidade de que alunos possam não estar recebendo nas suas escolas o atendimento adequado e nessa possibilidade, apresentam uma alternativa de solucionar o problema, de forma emergencial.

As demais mediadas anunciadas que incluem a destinação específica de verbas, elaboração de projeto pedagógico e a constituição de um grupo de professores alfabetizadores, específico para atuar no primeiro ciclo, denotam uma preocupação de atingir a raiz do problema. Entretanto, o que tenho

constatado é que não existem mecanismos de monitoramento destas questões.

A autonomia conferida às escolas para criar soluções particulares para estes problemas possibilita a elaboração de propostas mais adequadas às realidades específicas. Contudo, a diversidade de experiências surgidas pode dificultar o seu adequado acompanhamento, comprometendo sua qualidade e, até mesmo, sua real efetivação.

Acreditamos na necessidade de se investir, prioritariamente, em ações que assegurem ao aluno todas as condições necessárias para se alfabetizar nos primeiros anos de escolaridade. O acompanhamento individualizado é pressuposto para uma relação educador e educando que esteja pautada no respeito à singularidade do sujeito. Não haverá uma Escola Plural que funcione efetivamente, sem que as diferenças encontrem espaço e acolhida no fazer pedagógico cotidiano.

Até então, estivemos refletindo sobre a proposta político-pedagógica Escola Plural, desde seus princípios fundadores, passando por uma avaliação do processo vivenciado nestes anos de implantação, com destaque para os ciclos de formação e o atendimento aos alunos com dificuldades no processo de alfabetização. A seguir, passaremos a localizar a Escola Municipal Albert Einstein neste contexto.

2.4 A Escola Municipal Albert Einstein no contexto da Escola Plural

2.4.1 A apresentação do espaço escolar

A escola Municipal Albert Einstein está situada em uma avenida bastante movimentada da região Leste de Belo Horizonte. A principal avenida do bairro concentra um comércio variado: açougue, sacolão, papelaria, locadora, loja de produtos de limpeza, restaurante, lanchonete, sorveteria, farmácia, banca de revista, supermercado, distribuidora de bebidas, loja de animais de pequeno porte, lava-jato, oficina mecânica, imobiliária, entre outros.

A avenida é bem larga e em frente a um dos portões de entrada da escola, alguns quebra-molas buscam garantir a segurança dos alunos. A construção ocupa um espaço bem amplo, cerca de metade do quarteirão. Os muros são altos o suficiente para que nada se veja lá dentro. São três os portões de acesso.

Nesta avenida principal, há um portão bem largo, de correr, que se abre para o estacionamento. Está sempre trancado com corrente e cadeado. Há uma pequena abertura no muro, como uma janelinha, de onde se vê o vigilante em sua guarita. Ele libera o acesso de carros e pessoas à escola. O estacionamento é amplo e sombreado pela copa de várias árvores de grande porte. Muitas folhas secas espalhadas pelo chão. Os carros dos professores ficam ali estacionados, e devido à amplitude da área, nunca faltam vagas, até mesmo para os visitantes.

À direita do estacionamento, uma ampla quadra de esportes. No chão, a pintura delimita o campo de futebol. O espaço é coberto e iluminado. À esquerda, um portãozinho dá acesso a outro maior, por onde entram e saem os alunos. Após os sinais de entrada de cada turno, este portão é trancado. O acesso para professores, alunos ou outras pessoas que pretendam entrar na escola se faz pelo estacionamento. Há ainda, um portão estreito, na rua lateral, que dá acesso à janela da secretaria escolar. Este ambiente é isolado das dependências de circulação de professores e alunos. Por esta janela a comunidade comunica-se com a secretaria para solicitação de serviços e informações.

A escola é bem conservada, limpa e organizada. Possui uma infra-estrutura relativamente boa, apresentando sala de vídeo, auditório, laboratório, biblioteca. O espaço é muito amplo e a construção é horizontal. O terreno onde a escola foi construída é relativamente plano e sua edificação foi feita em grandes blocos horizontais, como se fossem patamares. O primeiro patamar concentra salas de aula. Suas janelas se abrem para o estacionamento. Em frente às portas de entrada destas primeiras salas, há uma área livre, de cimento. É como um pátio de circulação. Numa das pontas, uma pequena pracinha de convivência, com bancos de cimento, entre árvores e gramado. Este espaço é usado pelos alunos para conversarem antes do início das aulas; durante o recreio e nos intervalos de troca de professores. Após este pequeno pátio, ou um largo corredor aberto, outro bloco da construção concentra mais salas de aula. Em frente a elas,

há jardins, ora verdes e bem cuidados, ora secos, com aparência de abandono. Neste local, também se localiza a sala de professores. Lá dentro há um banheiro, bebedouro com água gelada, sofá e uma mesa de reuniões bastante espaçosa. Conjugada com a sala de professores, fica uma saleta onde trabalha o coordenador de turno. Neste espaço há sempre alunos assentados. Geralmente, de castigo, ou aguardando alguma comunicação para os pais acerca de seu mau procedimento na escola.

Neste bloco fica a coordenação pedagógica. Uma sala pequena, cuja porta se abre para o grande corredor aberto que interliga todos os patamares da construção. Também se localizam neste bloco o serviço de xerox e a sala de informática. Em lances pequenos de escada e rampas suaves, cobertos por um telhado de chapa de zinco, vai se passando de um patamar a outro, sempre intercalados por espaços de jardim.

No segundo bloco, num plano um pouco mais elevado, mais salas de aula, banheiros, bebedouros, mais salas de aula... O espaço é tão amplo que os coordenadores e diretores usam rádio de comunicação para se localizarem.

No que seria o terceiro nível do terreno, na lateral esquerda, encontramos um bloco de salas de aula onde funcionam as turmas dos ciclos iniciais. Uma grade separa este espaço do restante, para maior segurança e melhor monitoramento das crianças pequenas. Em frente a estas salas, também há um amplo espaço aberto, semelhante a um pátio. Neste local encontram-se mais bebedouros. Na lateral esquerda está uma lanchonete, onde se

compram salgados, biscoitos, refrigerantes, guloseimas. Fica aí, também a cantina, onde é servida a merenda coletiva durante o recreio.

No último patamar, nos fundos da construção, encontramos um bloco contínuo, que se assemelha a um comprido galpão. Nele está situado o auditório que é bastante amplo, utilizado para as comemorações e eventos que envolvem o coletivo do turno ou da escola. Ao lado do auditório, dando continuidade à construção, divisórias criam novos ambientes: uma pequena saleta, muito estreita, onde funcionava, ao início desta pesquisa, o projeto analisado. A seguir, a divisória, que não atinge o teto, instaura um novo espaço. Uma sala grande, com uma pia ao fundo, armários de aço, carteiras e mesas, velhas e quebradas, aguardam por conserto ou outro destino qualquer. Para esta sala, mudou-se posteriormente “O Projeto da Clarisse.”

Nesta parte da escola, à época de sua fundação, funcionavam as oficinas dos cursos profissionalizantes. Em plena vigência da Lei 5692/71, o ensino de segundo grau, como era chamado o atual Ensino Médio, oferecia na Escola Municipal Albert Einstein, disciplinas profissionalizantes em oficinas de carpintaria e, a “Educação para o Lar”, em que se ensinava um pouco de culinária e economia doméstica. Esta oficina está funcionando, ainda que de forma precária, e realiza pequenos consertos nas carteiras e cadeiras da escola.

A Escola Municipal Albert Einstein foi fundada em 1973. Nesta época, atendia aos alunos moradores dos bairros da região. Era uma escola bem conceituada na comunidade³³. Atualmente, funcionando em três turnos, atende a cerca de 2 400 alunos em 68 turmas, do primeiro ao quarto ciclo. Com o crescimento da pobreza e da expansão urbana, a população de vilas e favelas cresceu no entorno da escola e foi esta população que passou a frequentá-la, nas últimas décadas.

À época da implantação da Escola Plural, esta escola apresentou-se bastante resistente às mudanças propostas. As alegações dos professores, conforme expressa o diretor da escola, demonstravam uma indignação com o que eles entendiam como um “desprezo” dado pela proposta ao conhecimento formal, em função das atividades de socialização.

Muitos professores, inclusive o atual diretor e a coordenadora confirmam o fato de que muitas famílias tiraram seus filhos da escola por não compreenderem ou por não aceitarem os princípios da Escola Plural:

³³ A expansão urbana fez com que o crescimento desordenado do Aglomerado da Serra desfizesse os limites entre este e o bairros Santa Efigênia, Paraíso e Baleia. Novas vilas foram surgindo (Vila Fazendinha) e traçando novos contornos geográficos para a região. Entre os alunos da EMAE, então, passaram a se incluir, também, os moradores de tais vilas, que aos olhos da comunidade de classe média residente nas proximidades, fizeram cair a qualidade do ensino ali oferecido.

“É, no decorrer da implantação, muitas famílias que valorizavam o conhecimento científico, migraram para outras escolas. Aí é aquela questão, né? Quando implantaram a escola plural, eu acho que tem um lado muito positivo, mas teve um embate aí com a prefeitura porque eles não ouviram os professores para adequar este projeto à realidade da escola. Você pega este projeto na Espanha, na Holanda, até nos EUA. Os professores têm uma sala ambiente; dependendo das turmas, são turmas menores, entendeu? Aqui não, pô. Aqui coloca todo mundo numa sala só, com diversas dificuldades e com diversas necessidades, até necessidades especiais, e quer que o professor trabalhe com 40,35 alunos com esse perfil. Deveriam fazer uma enturmação mais adequada. O que que a gente faz? Dentro das nossas possibilidades, faz numa enturmação e tenta trabalhar isso. Tem hora que o professor não dá conta! Foge das instâncias da realidade em sala de aula, e da realidade até profissional dele. Esse é o grande nó da Escola Plural. Infelizmente nós temos que admitir que é um fato. E outro ponto que eu acho que é crítico na Escola Plural foi a não valorização do conhecimento. A valorização das experiências individuais, esse conhecimento também tem que ser levado em conta. E aí os meninos foram passando como um corredor de alunos. Aí é por isso que chega num ponto, que teria que voltar tudo lá atrás. Como é que o cara chegou no 3º ciclo mal escrevendo seu nome? Por causa disso. Trabalhou muito a parte social e o conhecimento foi deixado de lado”.(direção da escola)

O depoimento do diretor nos revela também uma compreensão particular, segundo a qual a proposta Escola Plural privilegiaria os processos de socialização em detrimento dos conteúdos escolares. Esta leitura equivocada da proposta é compartilhada por outros professores que, não somente acreditam que a proposta seja esta, mas que também buscam concretizá-la desta forma: privilegiando atividades de cunho cultural, lúdico e os demais processos socializadores sem a devida articulação com os conhecimentos organizados nas disciplinas escolares.

Sobre esta questão, recordo-me do depoimento emblemático de uma professora que entrevistei por ocasião de minha pesquisa de mestrado que,

referindo-se à uma colega que havia sido professora de sua atual turma de segundo ciclo, reclamava:

“A turminha não sabe nada. Tem mais da metade da sala que não sabe nem ler, até hoje. Também... a Alaísa só deu Escola Plural o ano inteirinho. Não deu matéria nenhuma. Só Escola Plural.” (professora da RME/depoimento recolhido em 1996.)

Atualmente, as posições dos professores acerca da proposta Escola Plural são mais flexíveis, ainda que ainda existam muitas críticas e até mesmo posturas de rejeição. Uma professora de física, por meio deste depoimento que me foi dado na sala de professores, revela uma mudança de postura e uma visão mais relativizada da questão:

“Muita gente, na época, tirou os filhos daqui. Eu também tiraria, se fosse eles. Mas hoje eu fico pensando. Muitos alunos que eu reprovei no passado, eu não reprovaria hoje, porque na verdade não havia motivo para isso.” (professora da E.M. Albert Einstein/ cadernos de campo/ dezembro de 2006)

2.4.2 A concepção de ciclos presente na escola

A E. M. Albert Einstein, conforme já expusemos, apresentou resistências à implantação da proposta Escola Plural, sobretudo em sua fase inicial. Por ser uma escola que, tradicionalmente, ofertava as séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª) e o Ensino Médio, a própria formação inicial dos professores dificultava o entendimento da nova lógica que se colocava para a prática pedagógica.

Atualmente, o que pude constatar em minhas observações, é que a escola, formalmente, está organizada em ciclos. Entretanto, apesar de os professores apontarem vantagens nesta organização, a referência para a organização de seu trabalho pedagógico parece ser, ainda, a lógica seriada. Os termos utilizados por eles para referirem-se às turmas para as quais lecionam são: sexta série, sétima série, oitava série. Assim, também, se organiza a documentação dos alunos na secretaria escolar. Apesar de os diários de classe apresentarem a nomenclatura dos ciclos, para localizar a documentação dos alunos, precisei utilizar a referência seriada: 8ªG.

Até há, aproximadamente, três anos, a E. M. Albert Einstein ofertava somente o terceiro ciclo e o Ensino Médio. A partir de então, a redução de turmas na escola gerou a necessidade de ocupar as salas de aula ociosas. Visando, também, ao atendimento de uma demanda local, a EMAE passou a oferecer vagas de primeiro e segundo ciclos. Este fato trouxe para o interior da escola um novo perfil de professor: o generalista das séries iniciais. Talvez, esta convivência entre profissionais com formações e práticas tão distintas, possa contribuir para um repensar das práticas estabelecidas nesta escola.

Logo de imediato, quando alguns professores do terceiro ciclo viram-se diante da possibilidade de perderem sua lotação na escola, face ao recente fechamento de turmas, optaram por trabalhar no último ano do segundo ciclo (antiga 5ª série). O que se observou, então, fato muito comum em outras escolas da RME, foi uma tentativa de transposição da lógica organizativa do

terceiro ciclo (divisão do trabalho por disciplinas) para o final do segundo ciclo, ao invés de uma desejável articulação entre os professores em projetos interdisciplinares, mais aos moldes da organização observada nos ciclos iniciais.

O que se pode depreender das observações e depoimentos recolhidos é que os ciclos, tal como concebidos pela proposta Escola Plural, não se efetivaram, ainda, na EMAE. Esta constatação não significa, entretanto, que a forma de se organizar o trabalho tenha permanecido inalterada. Vários professores, novatos e veteranos, trazem em seus depoimentos sinais de adesão, ainda que sem uma compreensão aprofundada, aos princípios da organização ciclada:

“No princípio, eu te falo com sinceridade, eu achava que isso ia dar em nada. Olha, na verdade, a qualidade caiu mesmo. Não vem falar que não, porque caiu! Eu mesmo, o que eu ensinava há dez anos no primeiro ano, eu não ensino nem no terceiro. Mas para o aluno, melhorou. Porque antes, ele tomava bomba em uma disciplina, ele repetia todas!!! Gente, isso era um absurdo. Era um atraso na vida deles. Quer dizer, se ele não era bom em inglês, ele ficava em tudo. Se ele foi bem no primeiro bimestre, no segundo bimestre e no terceiro, quarto, a matéria apertou, ele ficava! Hoje, não. Ele vai seguindo, tendo a chance de aprender com mais calma, mais devagar, e a gente não fica naquela correria toda para dar a matéria toda”. (professora de Física, EMAE)

O depoimento da professora de Física aponta para uma visão positiva da organização por ciclos. Ela percebe esta lógica como sendo mais justa para com os alunos. Parece ter elaborado uma reflexão sobre esta questão, ao longo do processo de implementação, que a fez deslocar-se de uma postura de descrença - “isso não vai dar em nada”- para uma postura de

relativização, em que ela aponta aspectos positivos e tece, também, suas críticas.

A visão desta professora não é compartilhada por todos os seus colegas. Alguns ainda esperam que uma “mudança na política”, retorne com a possibilidade de retenção, na expectativa de resgatar a qualidade que julgam perdida. Muitas falas informais me levaram a crer que o conceito de qualidade está, ainda, muito atrelado à quantidade de “conteúdos” que se consegue ensinar.

Uma observação que me preocupa bastante é a de que os parâmetros que os professores utilizam para avaliar a qualidade da educação oferecida, ainda são o referencial de escola que tinham há dez ou doze anos atrás. A escola tradicional, que no discurso da professora era injusta com os alunos, ainda é a sua principal referência para avaliar a qualidade da escola atual.

De fato, não apenas minha experiência prática, mas os estudos e pesquisas de cunho qualitativo e quantitativo apontam para uma necessidade de melhoria da qualidade da escola. O que me preocupa é o fato de não haver um conceito de qualidade em educação, a partir do qual, os professores possam referenciar seu trabalho. Parecem se reportar ao passado, muito mais, por falta de novos referenciais do que propriamente por uma visão resistente ou saudosista.

2.4.3 Enfrentando os desafios da alfabetização no terceiro ciclo

A EMAE, quando da sua criação, na década de 70, ofertava as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, então chamado Segundo Grau. A tradição da escola esteve ligada, por muitos anos, ao trabalho com adolescentes e jovens. Apenas recentemente, a escola passou a ofertar vagas para o início do Ensino Fundamental. Desta forma, não havia ali, constituída, uma cultura de alfabetização, por parte de seu corpo docente. A demanda por conhecimentos específicos nesta área não existia.

A implantação da proposta Escola Plural, associada a uma grande mudança de perfil dos alunos atendidos pela EMAE, trouxe para a escola um desafio pedagógico: lidar com adolescentes não alfabetizados.

“De repente, virou isso aí que você está vendo, minha filha. Olha, eu te falo com sinceridade, eu fico doida. Eu fico desnorreada, sem saber, mesmo, o que fazer, porque eu quero até ajudar, mas eu te confesso: eu não sei ensinar Física para quem não sabe ler, nem contar” (professora de Física, agosto/2005)

A fala da professora de Física revela o sentimento dos professores diante das mudanças colocadas pela Escola Plural, como já foi já descrito, anteriormente, neste capítulo. Antônio Nóvoa (2000), citando Cole e Walker (1989), ressalta que em períodos de grandes mudanças, é preciso centrar o trabalho na pessoa do professor e na sua experiência, uma vez que o sentimento de perda de controle frente ao fazer profissional é fonte de grande estresse. Para o autor, é preciso tempo para que as inovações se acomodem e as identidades se refaçam. (NÓVOA, 2000, p.12)

A falta de professores alfabetizadores e de uma proposta concreta de atendimento aos alunos não alfabetizados criou um problema a ser equacionado. Foi neste contexto, em que Clarisse iniciou no ano de 1999, informalmente, seu trabalho com os adolescentes:

“Eles ficavam meio jogados. Acabaram sendo muito visados porque a indisciplina era demais. Coisas terríveis aconteciam. Um dia, um deles chegou a passar fezes nas maçanetas das portas das salas de aula. Os professores ficaram horrorizados com aquilo. Foi a gota d’água. Queriam chamar a imprensa, denunciar o que estava acontecendo. Mas então, eu pensei e falei: gente, espera um pouco. Me dá uma chance de tentar alguma coisa com esses meninos. Foi assim que tudo começou... eu ficava com eles ali, embaixo das árvores, depois do horário”. (Clarisse, notas de campo, novembro/2004).

Foi por iniciativa pessoal de Clarisse que o projeto foi criado³⁴ e depois, de algum tempo na informalidade, instituído e reconhecido pela GERED - Gerência de Educação. No início do trabalho, Clarisse usava a sala do departamento de Português para ensinar aos alunos, no entanto, alguns professores sentiram-se incomodados verem limitado o seu acesso àquele espaço. Clarisse passou a alfabetizar debaixo das árvores.

“Fui pra debaixo das árvores. Vem cá pra você ver. Aquelas ali! (aponta grandes sibipirunas). Não podia ficar lá não? Os meninos incomodavam? Então, não tem problema. Pra tudo tem que haver uma saída! O pessoal me olhava ali, por fim consegui uma sala”. (notas de campo, novembro/2004)

Há aproximadamente seis anos, Clarisse vem se responsabilizando pela alfabetização dos adolescentes que chegam à EMAE sem saber ler. O

³⁴ A análise da experiência pedagógica desenvolvida por Clarisse será analisada no quarto capítulo .

coletivo da escola não se envolve coma questão. Parece que, entregá-los os cuidados de Clarisse, de certa forma isolados nos fundos da escola, era um tentativa de manter a identidade profissional construída e consolidada por aquele corpo docente, uma maneira de preservar defensivamente, imagens que têm de si, dos alunos e de seu papel profissional.

Após esta reflexão acerca da proposta pedagógica Escola Plural e da escola em que desenvolvemos nossa pesquisa, passaremos ao estudo dos sujeitos, os “meninos da Clarisse”. Nosso foco, no capítulo seguinte, serão os adolescentes em situação de “fracasso escolar”. Quem são eles? Onde moram? Em que contexto estão inseridas suas vidas? O que tem significado a escola para eles?

CAPÍTULO III: QUEM SÃO OS ADOLESCENTES QUE NÃO SABEM LER?

3.1 Introdução

Neste capítulo, refletiremos a respeito dos sujeitos de nossa pesquisa: Roberto e Iago. Eles e os demais participantes do “Projeto da Clarisse³⁵” são o avesso do que desejaria qualquer professor. Estão muito distantes do ideal de “bom aluno”. Não têm bochechas rosadas, modos gentis ou olhar infantil. Calçados de chinelos de borracha, não usam o uniforme. Às vezes, sujos e despenteados. Não param quietos nas carteiras, não fazem tarefas de casa, brigam com os colegas, não trazem o material necessário e, não raramente, dirigem-se de forma pouco polida aos professores. A sexualidade à flor da pele, a experiência com drogas e atitudes agressivas; alguns fazem uso de “remédios controlados” e, “ainda por cima”, não sabem ler.

Adolescentes, de 12 a 15 anos, estes alunos estão matriculados no terceiro ciclo do Ensino Fundamental. Ao início de nossa pesquisa de campo, no ano de 2004, cursavam o primeiro ano do ciclo, o que corresponde à 6ª série do regime seriado. Quem são eles? Que marcas trazem em suas histórias de vida? Que fatores contribuíram para que suas trajetórias escolares fossem tão conturbadas?

³⁵ Esta era a maneira como os profissionais da escola se referiam ao trabalho pedagógico desenvolvido pela professora Clarisse e que, de uma certa forma, pode indicar uma desresponsabilização do coletivo de profissionais da escola pelos alunos em questão, transferindo a responsabilidade pelos mesmos, unicamente, para a professora Clarisse.

Há alguns anos, estes adolescentes cuja presença é tão incômoda, teriam tido uma curta permanência no interior da escola. Após algumas reprovações, a maioria deles já teria, certamente, ampliado as estatísticas da evasão escolar. Teriam desistido, após inúmeros “fracassos”, dos bancos escolares, para os quais eles não parecem ter sido feitos.

A proposta político-pedagógica Escola Plural e outras políticas educacionais que visam a interferir nos mecanismos excludentes da escola, adotando, entre outros princípios, a não-retenção, possibilitaram a estes alunos uma maior longevidade escolar. Em maior ou menor número, sua presença é percebida em grande parte das escolas da RME/BH. Alunos com cinco/seis anos de escolaridade que não conseguiram ser alfabetizados. Entraram para a escola aos seis/sete anos de idade e aos doze, não sabem ainda, em muitos casos, escrever sequer o próprio nome.

Freqüentando as aulas do terceiro ciclo, não conseguem realizar a maior parte das atividades propostas pelos professores. Em alguns casos, sua condição de não leitores pode passar despercebida, sobretudo, quando conseguem copiar as anotações do quadro e são “bem comportados”. Os professores até mesmo se assustam ao descobrir sua condição de analfabetos. Em outras situações, o seu “não saber” salta aos olhos, pois aparece na “indisciplina”, na resistência em fazer as atividades, no total descompasso em relação ao restante da turma.

A situação em que se encontram estes alunos e as experiências por eles vivenciadas, em função de sua condição de não leitores, traz para eles algumas conseqüências. O sentimento de inferioridade e de humilhação, a sensação de incapacidade diante das tarefas escolares propostas, a inibição frente aos demais colegas e professores, são conseqüências frequentemente observadas nos sujeitos de nossa pesquisa.

Quem são eles? Para além das aparências e das estatísticas, quem são estes meninos e meninas? O que têm de diferente dos demais que não os permitiu aprender a ler? O que lhes faltou? Os alunos que “fracassam” não são quaisquer alunos. Os estudos demonstram que são os mais pobres dentre os pobres. São as crianças/adolescentes negros, em sua maioria³⁶. Entram na escola como todos os outros, mas ao passo que a turma vai aprendendo, vão “ficando para trás”. As escolas não sabem o que fazer com eles. Na busca por alternativas de trabalho, as escolas da RME/BH ora criam turmas específicas, as chamadas “turmas projeto”, ora diluem estes alunos nas turmas regulares, criando mecanismos de atendimento individual. Em alguns casos, não ocorre uma coisa nem outra.

Buscaremos, neste capítulo, traçar uma caracterização destes adolescentes que nos permita conhecer melhor suas trajetórias pessoais e situá-los, no contexto mais geral de nossa sociedade. Para tanto, nos utilizaremos de um

³⁶ Entre outros estudos, citamos o trabalho de MELO e SOARES (2005) no qual, a partir da análise dos indicadores educacionais, as autoras verificam que o atraso escolar é maior entre os meninos de “*cor preta*”. (os dados obtidos a partir de pesquisa do IBGE estão pautados na categorização de cor utilizada pelo Instituto em suas pesquisas: branco, preto, pardo, indígena, amarelo. O agrupamento de pretos e pardos constitui o grupo de negros)

recurso didático para facilitar nossa análise. Ainda que os contextos geral e particular se inter cruzem e ocorram de forma complexa e simultânea, optamos por fazer duas inserções, ou dois movimentos que se articulam. Primeiramente, recorreremos a alguns indicadores educacionais, buscando entender o contexto em que se inscreve o “fracasso escolar” e os fenômenos a ele articulados, a saber: a pobreza, a dimensão racial e a dimensão geracional. Posteriormente, numa tentativa de aproximação, buscaremos traçar um pouco de suas histórias pessoais, focando nosso olhar em suas trajetórias escolares.

3.2 UM OLHAR PANORÂMICO

Os sujeitos de nossa pesquisa são adolescentes, negros, estudantes de escola pública, moradores de vilas e favelas de Belo Horizonte. O Projeto Emergencial de Alfabetização para alunos do 3º ciclo da SMED/BH³⁷, ao aglutinar estes sujeitos, oriundos das diferentes escolas e regiões da cidade, permitiu aos profissionais envolvidos no projeto, constatar uma predominância de alunos do sexo masculino, negros e em situação econômica bastante desprivilegiada.³⁸

As mesmas características raciais e de situação sócio-econômica podem ser observadas em muitos outros educandos brasileiros em situação de “fracasso escolar”, especificamente, em relação à leitura e à escrita.

³⁷ Anunciamos a origem e os objetivos deste projeto, no capítulo anterior, como uma das medidas oficiais para o enfrentamento dos problemas relacionados à alfabetização no âmbito da proposta Escola Plural.

³⁸ Informação fornecida pela Coordenação geral do projeto na SMED/BH

Passaremos a expor nos próximos tópicos, alguns dados relevantes para a contextualização do nosso estudo. Tais dados farão referência à pobreza e à exclusão social, abordando, também, a relação entre raça e “fracasso escolar”. Enfocaremos, posteriormente, discussões relativas à adolescência, fase do desenvolvimento humano com a qual estamos trabalhando.

3.2.1 Nova pobreza, novos desafios.

Para iniciar nossa reflexão acerca da pobreza voltaremos nosso olhar para a cidade de Belo Horizonte. Os indicadores revelam que 15%³⁹ da população do município encontram-se em estado de *extrema vulnerabilidade social*. Assim são classificadas as populações que não têm acesso às chamadas *dimensões de Cidadania*: ambiental, econômica, jurídica, segurança de sobrevivência e cultural. Nas populações mais vulneráveis, observa-se que a exclusão da dimensão cultural, avaliada pelo nível de escolaridade da população, é ainda maior que a exclusão econômica.

Os sujeitos de nossa pesquisa, bem como os demais educandos que participam da experiência pedagógica analisada, são moradores de um grande bolsão de pobreza de Belo Horizonte: o Taquaril⁴⁰. Esta região

³⁹ Panorama da Educação Municipal/PBH, p.13

⁴⁰ A região do Taquaril é uma das maiores favelas da cidade (Belo Horizonte tem, atualmente, 209 vilas, favelas e conjuntos habitacionais) onde moram cerca de 30 000 pessoas. O aglomerado já ultrapassa os limites entre Belo Horizonte e Sabará e constitui um dos grandes bolsões de pobreza da capital. Trata-se de área de risco, de difícil acesso e onde o saneamento básico é praticamente inexistente. (Dados obtidos no Boletim informativo da Câmara Municipal de Belo Horizonte de 25/04/05 e Jornal Estado de Minas/ Caderno Gerais de 07/08/06)

encontra-se dentre as que apresentam, na cidade, um dos mais elevados índices de vulnerabilidade social.

As famílias de Roberto e de Iago podem ser classificadas como extremamente pobres, ou indigentes⁴¹. Os pais de Roberto e seus onze filhos viviam, em 2005, com uma renda mensal de pouco mais de um salário mínimo (incluindo a bolsa-escola⁴²), o que perfazia uma renda per capita abaixo de $\frac{1}{4}$ do salário mínimo. O mesmo ocorria com a família de Iago, monoparental, chefiada pela mãe, que vivia com os recursos obtidos em cinco faxinas fixas mensais ao custo de R\$ 25,00 cada uma, além da bolsa escola.

Não obstante saibamos que a pobreza é uma questão que transcende o seu caráter econômico, consideramos relevante destacar algumas considerações que apontam para a distribuição da riqueza em nosso país. Frente ao agravamento da desigualdade social, que deixa à margem dos direitos sociais básicos, milhões de brasileiros, a sociedade enfrenta, nas últimas décadas, o grande desafio de pensar formas de combatê-la.

⁴¹ Os estudos econômicos, ao analisarem os rendimentos da população, dividem a pobreza em dois patamares: a extrema pobreza ou indigência, que abarca a população cujos rendimentos mensais são inferiores a $\frac{1}{4}$ do salário mínimo per capita e a pobreza propriamente dita, que refere-se à população cuja renda mensal está entre $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{2}$ salário mínimo per capita.

⁴² O BEM-BH – Programa Bolsa Escola Municipal- é um programa de transferência de renda que integra a política educacional do município e que está em funcionamento desde 1997. É um programa de transferência de renda que tem como objetivo garantir a permanência, na escola, de crianças e adolescentes de famílias de baixa renda. O público alvo são famílias que tenham renda mensal per capita igual ou inferior a R\$ 84,00 e tenham, entre seus membros, crianças ou adolescentes de 6 a 15 anos matriculados em escolas públicas. O valor da bolsa é de R\$ 168,00 mensais em 2006 e a exigência legal é de que todos os dependentes tenham frequência escolar mínima de 85%. Fonte: “Panorama da Educação Municipal” SMED/BH 2006.

O Brasil tem se destacado, dentre os países em desenvolvimento, pelo alto grau de concentração da riqueza e por níveis elevados de desigualdade sócio-econômica. MIADAIRA (2006) destaca que, nos últimos 30 anos, esse quadro sofreu poucas alterações, permanecendo relativamente estável, ainda que, na última década, algumas mudanças tenham ocorrido. Para o autor, apesar dos avanços observados, algumas questões persistem, sobretudo em função da falta de coordenação entre os programas sociais atuais que, entre outros fatores, têm sua eficácia reduzida, por não focalizarem as parcelas da população que, realmente, mais necessitam. Dessa forma, as mudanças permanecem tímidas e não promovem alterações significativas no grau de desigualdade sócio-econômica do país.

Em estudos publicados no *Radar Social 2006*⁴³, MIADAIRA, verifica que a pobreza e a desigualdade, no período 2001/2004, tiveram uma pequena diminuição. Os fatores aos quais se pode atribuir essa mudança positiva no comportamento da indigência e da pobreza, neste período, são o crescimento econômico, o aumento real do salário mínimo e as transferências de renda feitas por programas sociais, como o Programa Bolsa-Família que beneficiou, no último ano da pesquisa (2004), 6,7 milhões de famílias. Entretanto, quando a pobreza é analisada sob a ótica da cor/raça os dados revelam, segundo MIADAIRA, que:

⁴³ O Radar Social é uma publicação do IPEA- Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas- que apresenta análises que tomam como base a PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, a mais importante pesquisa anual do IBGE.

“apesar da redução tanto entre os brancos quanto entre os negros, os últimos representavam o grande contingente pobre na sociedade brasileira. Em 2004, 19,6% da população branca podia ser considerada pobre, enquanto que a população negra representava um percentual de 41,7%. Essa desigualdade se manteve em todos os Estados brasileiros e durante todo o período analisado”. (MIADAIRA, 2006, p.2).

Sobre a intercessão entre pobreza e raça, HENRIQUES (2002) salienta:

“A intensidade da desigualdade de renda do Brasil coloca o país distante de qualquer padrão reconhecível, no cenário mundial, como razoável em termos de justiça distributiva. A pobreza, por sua vez, aflige cerca de 34% da população, que corresponde a 53 milhões de brasileiros pobres, dos quais 22 milhões indigentes...A síntese dos estudos sobre as desigualdades raciais pode ser resumida na frase que já se tornou um lugar-comum: “pobreza tem cor no Brasil, é negra.” (2002, p.13)

Se a pobreza não constituiu fenômeno novo, sendo uma questão estrutural em nossa sociedade, é certo também que ela vem adquirindo novos contornos, novas dimensões e características que têm instigado os estudiosos a buscar novas formas de nomear e compreender o fenômeno. José de Souza Martins (1997) destaca que o discurso que antes utilizava as palavras *pobre* e, posteriormente, *marginalizado*, passou a incorporar o termo *excluído*.

Para o autor, o uso do termo *exclusão social* tem sido feito de forma generalizada e aplicado *“a todo e qualquer âmbito da vida”* (1997, p.25). Desta forma, em sua concepção, perde-se de vista a especificidade dos fenômenos e as formas para enfrentar os desafios por eles colocados.

MARTINS chega mesmo a afirmar que não existe exclusão e sim, uma *inclusão precária, instável e marginal* (1997, p. 26).

O alerta que nos faz MARTINS acerca do uso do termo exclusão social, inclui uma discussão ainda mais importante. O uso do termo de forma acrítica, somente pelo viés economicista, pode nos levar a desconhecer as contradições que são inerentes à sociedade. Perceber os pobres como “excluídos” pode encobrir as suas possibilidades de inconformar-se, rebelar-se e reagir à opressão. (p.26).

O uso do termo “exclusão social”, para MARTINS, indica, possivelmente, “a *necessidade prática de uma nova compreensão daquilo que, não faz muito, todos chamávamos de pobreza*” (p.28). Que nova “cara”, então, está adquirindo a pobreza, que nos levaria ao esforço de, para melhor compreendê-la, renomeá-la? Para MARTINS:

“A privação hoje é mais do que privação econômica. Há nela, certa dimensão moral. A velha pobreza oferecia ao pobre a perspectiva da ascensão social, com base em pequenas economias feitas à custa de duras privações ou por meio da escolarização e do estudo dos filhos e netos, quando possível. A nova pobreza já não oferece essa alternativa a ninguém. Ela cai sobre o destino dos pobres como uma condenação irremediável.” (MARTINS, 1997, p.19)

A pobreza e desigualdade existentes em nosso país são fenômenos histórica e culturalmente construídos. São decorrentes de uma sociedade que não reconhece o direito de todos à cidadania e relega milhões de pessoas a uma situação de privação não só econômica, mas também dos direitos sociais básicos e, até mesmo, da dignidade humana.

Neste estudo, estamos denominando exclusão social à condição daqueles que, não tendo acesso ao mercado de trabalho ou que nele estão inseridos de forma precária, encontram-se impossibilitados de garantir as condições básicas de sua sobrevivência; estando alijados total ou parcialmente do acesso aos direitos sociais, aos bens materiais e culturais da sociedade. A condição de exclusão social implica, além de condições objetivas, em uma dimensão subjetiva em que o pobre, premido pelas condições de vulnerabilidade, termina por introjetar um sentimento de inferioridade SARTI (1999). Referindo-se à condição das famílias pobres, a autora destaca este aspecto como sendo uma das principais conseqüências da desigualdade social:

“As famílias falam de si a partir de como delas se fala. Devolvem a imagem que delas se constrói, a partir de um discurso que é social. A introjeção de uma inferioridade naturalizada está entre os danos mais graves da desigualdade social. Acreditar-se menos.” (SARTI, 1999, p.107)

É por acreditar na contradição, que vislumbramos a possibilidade de, em meio às condições tão adversas dos educandos e até mesmo, diante dos limites impostos à escola, possam se desenhar caminhos de sucesso, de esperança e de futuro possível para os educandos em situação de “fracasso escolar”.

A permanência, na escola, dos filhos da “nova pobreza”, exige dos educadores e dos gestores de políticas públicas importantes reflexões. Em que se traduz esta precariedade econômica tão grande, nas nossas salas de aula? A que privações estão sujeitos estes adolescentes? De que forma esta pobreza/indigência bate às portas da escola? Que novas demandas ela instaura?

De que forma vamos lidar com os adolescentes em situação de vulnerabilidade social? A partir das reflexões feitas, podemos extrair pistas para nossas ações pedagógicas. Que demandas a “nova pobreza” traz para a prática pedagógica? Como, na relação estabelecida com os educandos, podemos contribuir para o enfrentamento da introjeção da inferioridade, não apenas por sua situação econômica, mas também racial? Como auxiliá-los na elaboração de projetos de futuro? De que forma incluir suas famílias neste processo?

3.2.2 “O fracasso escolar no Brasil tem cor: é negro”

Parafraseando a citação de HENRIQUES em relação à cor da pobreza, quando analisados os dados que associam cor e desempenho escolar, a conclusão a que se pode chegar não é outra, senão a de que, assim como a pobreza, o “fracasso escolar” também se traduz como o fracasso dos educandos de raça negra.

Os dados estatísticos produzidos pelo IBGE -Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- e a sua tradução em indicadores sociais desagregados por raça passaram a ser analisados e divulgados para toda a sociedade. Desde então, tais dados vêm evidenciando o quadro de desigualdades raciais presentes no Brasil e, nas palavras de Sueli Carneiro, no prefácio ao livro de Ricardo Henriques, tais dados estão:

“se constituindo num dos instrumentos mais contundentes de questionamento da decantada democracia racial brasileira, conferindo autoridade às denúncias dos movimentos negros contemporâneos sobre as diferenças de direitos e oportunidades existentes em nossa sociedade em prejuízo da população negra” (Sueli Carneiro, in: HENRIQUES, 2002)

Utilizando-nos dos indicadores sociais e das análises que têm sido feitas sobre eles, vamos refletir sobre a dimensão racial destes adolescentes. Quando o fenômeno analisado é a defasagem idade/ série, ou atraso escolar, os alunos negros do sexo masculino mostram-se em situação de grande desvantagem. Segundo MELO e SOARES (2005):

“é entre os meninos de cor preta que o problema da defasagem é mais acentuado. Em 1993, 37,7% das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental estavam defasadas, em 2003 esta proporção se reduziu para 17,6%. No início da década, a proporção de estudantes de cor preta e parda defasados nesta série, era de 48%, mais que o dobro da taxa observada para os estudantes brancos. Dez anos depois houve uma melhora significativa reduzindo a defasagem à metade; contudo, a magnitude da desigualdade entre brancos e negros defasados permaneceu a mesma: o dobro para os últimos” (2005, p.5).

É inquestionável a predominância das pessoas de raça negra entre os alunos que apresentam mais dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Os dados apresentados por Mello e Soares reafirmam que as políticas educacionais até hoje elaboradas, apesar de contribuírem de forma significativa para a redução da distorção idade-série, entre outros, não conseguiram interferir nas desigualdades existentes entre brancos e negros.

Se hoje, os números revelam que os alunos que apresentam a maior defasagem idade-série são negros e pobres, precisamos aprofundar o estudo das causas que levam a este resultado. Desta forma, poderemos planejar ações que, interferindo em suas causas, possam contribuir para a reversão desse quadro.

Sabe-se que o nível de escolaridade da família, sobretudo das mães, influi no desempenho escolar dos filhos. Dentre as causas apontadas para o desempenho escolar insatisfatório dos alunos negros, estão as dificuldades das famílias em acumular experiências culturais socialmente valorizadas e o fato de se manterem por várias gerações em situação de pouca escolaridade. Outra possível causa está relacionada a fatores internos ao sistema escolar, dentre eles, a existência de práticas preconceituosas e até mesmo, racistas.

Uma pesquisa realizada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a PUC/Rio⁴⁴, da qual participaram os pesquisadores Ângela Albernaz, Francisco Ferreira e Creso Franco, analisou os dados originados do SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica. O estudo verificou a existência de diferenças significativas entre as notas dos alunos brancos e negros, da mesma classe social e da mesma escola. Os alunos negros, na média de todas as disciplinas verificadas, obtiveram desempenho inferior ao dos brancos em 9,3 pontos. Diferenças também foram observadas na comparação entre o desempenho de negros e pardos, estando os negros em desvantagem também nessa situação.

Os autores do estudo elaboraram algumas hipóteses para a explicação do fenômeno. Uma delas considera a possibilidade da existência de práticas preconceituosas nas escolas, outra reflete sobre a influência da escolaridade de pais e avós no desempenho escolar dessas crianças e, por fim, os autores refletem sobre a organização curricular das escolas que poderiam estar enfatizando aspectos que favorecem, culturalmente aos brancos.

A fundação Carlos Chagas, em São Paulo⁴⁵, a partir de pesquisa que verificou a desigualdade entre negros e brancos, aventou também a possibilidade do preconceito afetar o desempenho dos alunos negros. Rose Neubauer, ex- secretária de educação de São Paulo, sugere que pode estar acontecendo uma profecia que se auto-realiza. Os professores, tendo baixas

⁴⁴ As informações sobre estas pesquisas foram publicadas no jornal *A Folha de São Paulo*, caderno Cotidiano, em 19/05/03

⁴⁵ Informações publicadas no jornal *A Folha de São Paulo*, caderno Cotidiano, em 19/05/03

expectativas em relação aos alunos negros, acabam por dedicar-lhes menos atenção.

Kabengele Munanga, citado por HENRIQUES (2002) cita, sinteticamente, alguns dos principais mecanismos e práticas de discriminação existentes no interior da escola. De acordo com MUNANGA, os preconceitos dos professores e suas dificuldades profissionais em lidar com a diversidade, bem como o viés preconceituoso dos livros e demais materiais didáticos e as relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, podem interferir negativamente no aprendizado do aluno negro. (HENRIQUES, 2002, p.94)

CARVALHO (2005), buscando contribuir para a elucidação do fenômeno do “fracasso escolar” que atinge, especialmente, os meninos negros, buscou pesquisar⁴⁶ de que forma a classificação racial das crianças, por parte das professoras, não se relacionava apenas à sua situação socioeconômica e às suas características físicas, como ocorre na sociedade brasileira, mas também, ao seu desempenho escolar.

Os dados coletados por CARVALHO revelam que os alunos do sexo masculino (negros e brancos), que constituíam cerca de metade dos sujeitos pesquisados, eram os mais indicados para os programas de reforço escolar

⁴⁶ A pesquisa foi desenvolvida com um conjunto de professoras e alunos de 1ª a 4ª série de uma escola pública no município de São Paulo, entre 2002 e 2003.

(portanto, apresentando problemas de aprendizagem) e eram, também, apontados como mais indisciplinados (71% do total de meninos).

Tomando como fator de análise a raça, a pesquisa revelou que era significativa a proporção de alunos negros (classificação feita pelas professoras), indicados para o “reforço escolar”, bem como na questão em que deveriam citar os alunos merecedores de elogios, 80% das crianças brancas foram citadas e apenas 11% das negras.

Na escola pesquisada pela autora, as professoras não faziam associação entre indisciplina e pertencimento à raça negra. A composição do grupo de “indisciplinados” se fazia pelo sexo da criança. A conclusão a que a autora chega é a de que:

“a atribuição de raça feita pelas professoras não se relacionava exclusivamente às características fenotípicas das crianças, a seu sexo e à percepção que tinham quanto à renda de suas famílias, mas também a seu desempenho na aprendizagem, independente de seu comportamento ser considerado indisciplinado ou não” (CARVALHO, 2005, p.94)

A pesquisa revelou que as professoras tendiam a “clarear” as crianças com melhor desempenho e avaliavam mais rigorosamente as que percebiam como negras. Este processo se verificou com mais intensidade em relação aos meninos negros, o que para a autora, indica por parte das professoras analisadas, uma associação, ao avaliar as crianças, entre a masculinidade negra e o baixo desempenho escolar.

Geralmente, temos muita resistência para admitir que possam existir práticas preconceituosas e mesmo racistas, no interior da escola. Como é complicado atribuímos aos nossos comportamentos, características tão negativas! Nossa grande preocupação deve ser a de não atribuímos à raça ou à condição social de nossos alunos as suas dificuldades de aprendizagem, como se fossem parte de um destino inexorável. Ao analisarmos a escola pesquisada, no próximo capítulo, voltaremos a estas questões.

HENRIQUES (2002) ressalta que a educação ocupa lugar privilegiado pelo peso decisivo que ela tem no contexto brasileiro, sobre as possibilidades de inserção do indivíduo na sociedade e de sua capacidade de mobilidade e ascensão social. Entretanto, apesar desta relevância, a educação, na opinião do autor, tem sido utilizada, muitas vezes, como instrumento de ocultação das conseqüências sociais do racismo, quando em função das diferenças educacionais, justificam-se as desigualdades sociais.

HENRIQUES (2001), analisando os dados referentes às “características educacionais da população jovem segundo a cor do indivíduo”, observa que houve, no período de 1992 a 1999, uma melhoria nos índices de acesso à escola e uma relevante queda na quantidade de jovens de 8 a 14 anos que não completaram a primeira série do Ensino Fundamental. Estes sinais positivos já refletem as políticas de alteração da organização escolar que se intensificaram no início da década de 90.

Em 1992, o grupo de pessoas de 7 a 13 anos que não freqüentavam a escola correspondia ao percentual de 12,0%. Em 1999 este índice caiu par 3,6%. Quanto à permanência, os indicadores de 1992 apontam um percentual de 22,4% de pessoa de 8 a 14 anos que não completaram a 1ª série do Ensino Fundamental. Em 1999, este percentual caiu para 11,2%.

Se estes números são animadores, existem outros que revelam um lado cruel de nossa sociedade. Segundo as estatísticas, os jovens negros apresentam maiores índices de analfabetismo, piores índices de freqüência à escola e, praticamente, estão ausentes do ensino superior: 98% dos jovens negros, em 1999, não ingressavam na faculdade. (HENRIQUES 2001, p.31).

O analfabetismo, segundo os estudos de MELO e SOARES (2006) tem mudado o seu perfil. Analisando dados relativos à PNAD - Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios, nos anos de 1993 a 2003, constatam uma mudança relevante. Até 1992, as mulheres negras se destacavam entre os analfabetos. Em 2002, o analfabetismo passou a ser uma característica predominante dos indivíduos do sexo masculino, de cor parda. Que especificidades estariam levando a esta alteração?

Ao observarmos alguns indicadores educacionais em Belo Horizonte, verificamos que as taxas de analfabetismo na cidade ainda são altas, podendo atingir o percentual de 14,5% em algumas regiões. Observa-se, também, que as taxas mais altas ocorrem nos locais onde a pobreza é maior

e os índices de vulnerabilidade social, mais significativos: Morro das Pedras (14,5%), Cafezal (13%), Baleia e Capitão Eduardo (11%).⁴⁷ Devemos destacar que as populações das regiões da Baleia e Cafezal são atendidas pela Escola Municipal Albert Einstein, local onde realizamos nossa pesquisa.

Figura 1 – Belo Horizonte: Taxa de analfabetismo população com 15 anos ou mais

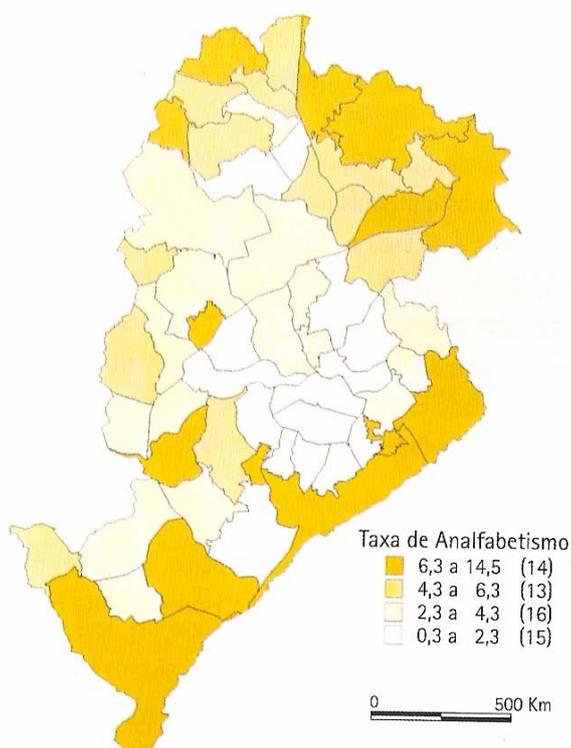
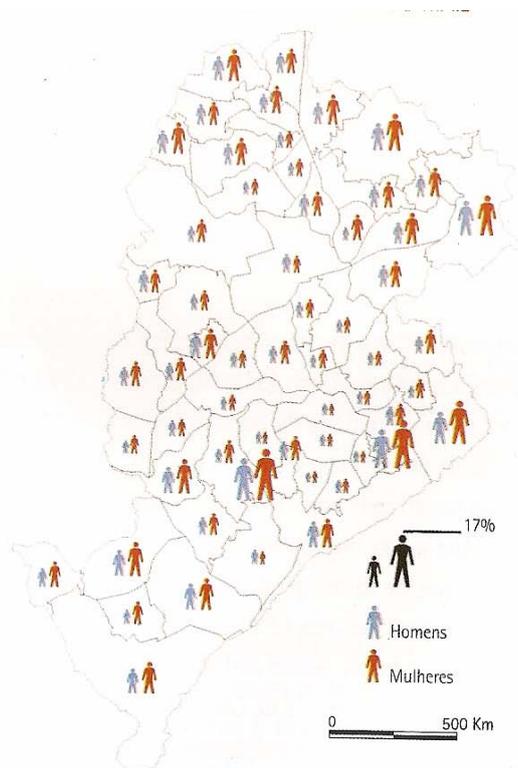


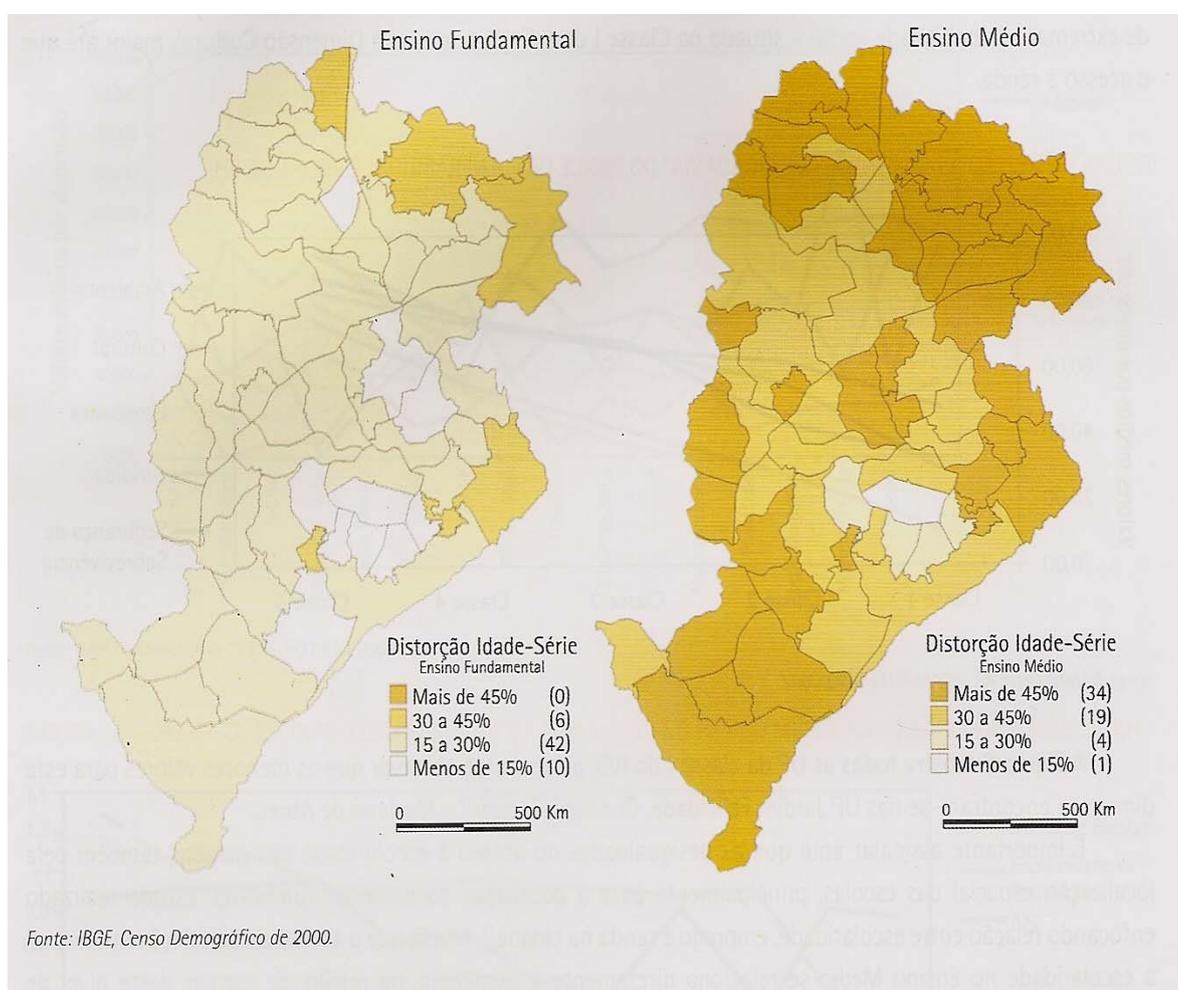
Figura 2 – Belo Horizonte: Taxa de analfabetismo de homens e mulheres com 15 anos ou mais



⁴⁷ Estes dados foram extraídos da PNUD, Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2000 e analisados pela SMED/BH no documento: Panorama da Educação Municipal/dezembro de 2006, do qual extraímos as figuras 1, 2 e 3.

Outro dado educacional relevante é a distorção idade-série. Novamente observa-se que a pobreza está associada aos maiores índices de população matriculada em situação de defasagem idade-série, ou seja, alunos cuja idade está acima daquela que se considera adequada ao momento da escolarização por eles vivenciado.

Figura 3 – Belo Horizonte: Distorção idade/série no Ensino Fundamental e Ensino Médio em 2000.



As regiões Cafezal e Baleia, novamente, se incluem entre as que apresentam índices mais elevados desta distorção, apresentando 35% e

36,3% de defasagem no Ensino Fundamental, respectivamente, no censo demográfico de 2000.

Os dados apresentados para a distorção idade-série e analfabetismo em Belo Horizonte, não estão desagregados por raça, porém, conforme já citamos na introdução deste capítulo, os alunos atendidos pelo “Projeto Emergencial de Alfabetização para alunos do 3º ciclo” da SMED/ BH eram predominantemente negros, do sexo masculino. A situação que se observa em Belo Horizonte parece não se distanciar do quadro que se apresenta no país. Os sujeitos de nossa pesquisa também são adolescentes negros, em situação de pobreza extrema. Não apresentavam, ainda, ao início de nosso estudo, distorção idade-série, em virtude da política de progressão continuada na RME/BH. Entretanto, por terem concluído o Ensino Fundamental em 2006, apresentando níveis muito rudimentares de leitura e escrita e, conhecimentos muito limitados nas outras disciplinas escolares, a SMED/BH autorizou, em caráter especial, a retenção destes alunos por mais um ano, antes de iniciarem o Ensino Médio.

Desta forma, Iago e Roberto, bem como seus colegas do projeto, não figuram ainda, nas estatísticas da distorção idade-série. Tiveram garantido o direito de acesso à escola na idade considerada apropriada e não tiveram interrupções no seu processo de aprendizagem, dos 6 aos 14 anos. Cabe-nos perguntar que fatores marcaram este processo de “aprendizagem” que não lhes permitiu aprender? Que direito lhes foi assegurado ao não interromperem seu processo?

Diante da realidade explicitada, podemos concluir que, se por um lado, o acesso ao Ensino Fundamental está praticamente universalizado em nosso país, por outro, as condições para a permanência e para a qualidade na educação oferecida, ainda estão longe do ideal. As chamadas políticas universalistas trazem uma significativa melhora nos índices educacionais para brancos e negros, mas não alteram as diferenças entre estas populações. As crianças negras continuam em situação de grande desvantagem frente às demais e esta realidade deve ser considerada ao se pensarem as políticas públicas educacionais.

Diante da pouca eficácia das políticas universalistas, GOMES (2005) destaca uma mudança nas reivindicações dos segmentos negros organizados, que, segundo a autora,

“passaram a formular outro tipo de reivindicação para a educação e para o poder público brasileiro. Face à incapacidade de as políticas públicas universais voltadas para a educação, saúde, emprego etc, de atenderem as demandas e as necessidades da população negra, o movimento negro brasileiro, a partir da década de 90, passa a pleitear a elaboração, implementação e o desenvolvimento de políticas específicas para esse segmento”.(GOMES, 2005, p.89)

Em Belo Horizonte, especificamente, os grandes bolsões de pobreza são, também, locus do analfabetismo e do “fracasso escolar”. A política pedagógica Escola Plural tem ainda muitos desafios no seu processo de construção-reconstrução. Um deles, no meu entender, é o de considerar as diferenças entre negros e brancos, entre as diferentes regiões da cidade e propor formas de intervenção que considere as especificidades de cada uma delas. A formação dos professores para trabalhar com a diversidade, com as questões raciais, especificamente, também é um desafio que está colocado.

3.2.3 A Adolescência

Neste trabalho, estaremos denominando adolescência⁴⁸, um período da vida, em que o sujeito distancia-se, paulatinamente, da infância, ensaiando suas primeiras incursões na vida adulta. Compreendemos a adolescência tal como a caracteriza MELLUCI:

“Adolescência é a idade da vida em que se começa a enfrentar o tempo como uma dimensão significativa e contraditória da identidade. A adolescência, na qual a infância é deixada para trás e os primeiros passos são dados em direção à vida adulta, inaugura a juventude e constitui sua fase inicial. Essa elementar observação é suficiente para ilustrar o entrelaçamento de planos temporais e a importância da dimensão do tempo nessa fase da vida”. (MELUCCI, 1997, p.8)

Abordar a temática da adolescência, na perspectiva de melhor compreender os sujeitos de nossa pesquisa, implica em uma tentativa de contextualização desta adolescência. Seria possível descrevê-la como uma fase do desenvolvimento humano, afastando-nos do contexto em que ela se insere?

Não queremos tratar de uma adolescência etérea, universal, como se esta fase do desenvolvimento humano fosse natural e transcendesse ao tempo e aos contextos culturais. Ser adolescente em 2007 não é o mesmo que ter sido adolescente, por exemplo, em 1930. Certamente, os adolescentes de 2050 não serão também, os mesmos de hoje. Os adolescentes brasileiros, certamente, apresentam especificidades quando comparados aos adolescentes de outras nacionalidades. Desta forma, os sujeitos dessa

⁴⁸ A opção pelo termo adolescência justifica-se não apenas pela conceituação de MELLUCI, mas também pela categorização colocada pela proposta político-pedagógica Escola Plural, na qual o ciclo da adolescência incorpora os alunos de 12 anos aos 14/15 anos.

pesquisa são adolescentes inscritos em um determinado contexto: familiar, econômico, social e cultural. Que significados tem a adolescência nesse contexto?

Para o senso comum, a adolescência pode ser definida como uma fase do desenvolvimento humano marcada por características naturais. A influência da mídia e os conceitos “psicologizantes”, tão veiculados atualmente, levam-nos, a atribuir aos adolescentes, a priori, características que julgamos naturais e universais: rebeldia, desobediência, contestação, crises de identidade, entre outras. Todas essas características, quando naturalizadas e generalizadas, podem nos levar a perceber esse tempo da vida pelo viés da negatividade, chegando mesmo a denominá-lo “aborrecência”.

Segundo DEBORTOLI (2003), a adolescência não em sido vista, na sociedade moderna, com olhares muito positivos. O autor ressalta que este tempo da vida é associado à rebeldia sem causa, à violência e ao velho clichê do *sexo, drogas e rok n' roll*.

Será que todos os adolescentes, independente de seus contextos, passam pelas mesmas “crises” e padecem dos mesmos males? OZELLA (2002), ao analisar as visões de adolescência na psicologia, chama a atenção para as concepções naturalizantes que, em sua opinião, deveriam ser questionadas:

“Esses desequilíbrios e instabilidades extremas e essa vulnerabilidade especial é que colocamos em dúvida. Essas características, colocadas como inerentes ao jovem, é que nos incomodam. Elas pressupõem uma crise preexistente no adolescente. Essa tradição que considera a adolescência como fase crítica é que colocamos em questão e que deveria ser mais bem discutida”. (OZELLA, 2002, p.17)

Será que nós, educadores, pautamos nossa visão dos adolescentes em estereótipos que se apóiam em conceitos generalizantes? Percebê-los como “rebeldes e chatos” estaria contribuindo para qualificar nossa relação com estes adolescentes? Não estaria o nosso incômodo localizado mais no fato de, afastando-se da criança obediente, que atribui ao adulto/professor uma inquestionável autoridade, o aluno adolescente estar construindo sua autonomia moral e se colocando de forma mais crítica diante de nossas posturas?

DEBORTOLI (2003) nos chama a atenção para o tempo da adolescência como uma fase delicada de redefinição de identidade: O adolescente, para o autor, além de não ser mais criança, *“continua ainda não sendo nada. O adulto continua sendo a referência de valor”* (p.32). Este fato reforça, ainda mais, a importância dos educadores repensarem seu papel, como referências para os adolescentes, num mundo adulto que pouco tem atraído aos jovens, em uma sociedade *“que ameaça sonhos, nega autonomia e aponta incompetências”* (p.36).

Quando percebemos a adolescência enquanto uma construção social, torna-se mais fácil o exercício de desmistificar os conceitos naturalizantes. Buscar o contexto em que se inserem nossos alunos nos ajuda a compreender que sentidos e significados tem a adolescência para eles e, que implicações este fato traz ao ato de educar. Segundo OZELLA:

“Dessa forma, consideramos que a adolescência é criada historicamente pelo homem, enquanto representação e enquanto fato social e psicológico. É constituída como significado na cultura, na linguagem que permeia as relações sociais....A adolescência não é um período natural do desenvolvimento. É um momento significado e interpretado pelo homem. Há marcas que sociedade destaca e significa. Mudanças no corpo e desenvolvimento cognitivo são marcas que a sociedade destacou.” (OZELLA, 2002, p.21, grifos do autor)

O contexto em que se inscreve a adolescência da qual falamos em nossa pesquisa, é o contexto da pobreza. Um contexto marcado pela instabilidade e pela incerteza das condições de sobrevivência. Este fato nos leva a refletir acerca de como se coloca, para estes alunos, a questão do trabalho. A sua condição de classe, imprime nestes adolescentes, uma característica diferente daquela que marca os jovens de classe média e alta. Para estes, o trabalho se coloca como uma perspectiva de futuro, para o qual eles se preparam, ainda sob a guarda e tutela dos pais. Os adolescentes pobres precisam, de alguma forma, auxiliar no seu próprio sustento, quando não, garanti-lo.

A inserção, ainda que informal e precária no mundo do trabalho, traz conseqüências para o modo de ser e de viver destes adolescentes. Trabalhar significa menos tempo para os estudos, para o sono e para o lazer. Trabalhar implica em responsabilidades e mais compromissos. Significa novas relações e possibilidades.

Ao iniciarmos nossa pesquisa, entre os alunos do “projeto da Clarisse”, alguns já trabalhavam, aos 12 anos: Leandro trabalhava no depósito de material, carregando e descarregando os caminhões, ajudava o pai como

ajudante de pedreiro e “catava lavagem” para os vizinhos; Ana Maria e Laura olhavam crianças para as mães que trabalhavam fora, logo lavava carros com o pai e, mais recentemente, passou a vender balas nos ônibus. Alguns, já “trabalhavam” para os traficantes da região, vendendo drogas no centro da cidade (Wesley) ou na praça de Santa Tereza (André).

Falamos de adolescentes que moram em um bolsão de pobreza, onde os índices de violência são bastante significativos. O tráfico de drogas e a violência que se origina destas atividades colocam em risco, cotidianamente, estes adolescentes e suas famílias. Como usuários, vendedores ou simplesmente “mulas ou aviões”, têm sua vida em risco iminente. Como estabelecer uma relação positiva com estes alunos? Que sentido atribuem à escola quando a própria vida parece carecer de sentido?

A violência a que estão expostos localiza-se também na esfera privada. A própria família pode ser o espaço de exposição aos atos violentos. Agressões entre os pais, castigos físicos, abandono e negligência também são formas de violência. Ana Maria constantemente sofria agressões físicas da mãe alcoólatra. Passava privações alimentares, e desde pequena, acostumou-se a ficar sozinha em casa, em função do vício da mãe.

Experiências como estas marcam e particularizam a adolescência da qual estamos falando. Como a escola se inscreve em suas experiências de vida? De que forma a escola, e mais particularmente, o educador pode se instrumentalizar para estabelecer uma relação que possibilite a este

adolescente experiências escolares positivas? Acreditamos que estas reflexões são muito importantes para nos fazer avançar em nossas práticas educativas. Quando nos pautamos em estereótipos de adolescente “chato, alienado consumista e rebelde”, corremos o risco de pensarmos nossas ações e planejarmos nossas intervenções pedagógicas para pessoas “chatas”, e nos relacionarmos com seus questionamentos de forma defensiva, como se fossem, puramente, agressões pessoais.

ARROYO (2004) propõe uma reflexão acerca de um mal estar que se instalou nas escolas: “os alunos não são mais os mesmos”, é a fala recorrente de professores que se mostram tensos e até amedrontados diante das condutas agressivas, quando não violentas de seus alunos.

As imagens que por muito tempo povoaram o imaginário docente: crianças dóceis, ternas, inocentes e meigas, não existem mais. O autor chega mesmo a questionar se um dia existiram. O importante alerta que a reflexão de ARROYO nos faz, diz respeito às imagens que estão substituindo aquelas que outrora tínhamos sobre nossos alunos.

“A tensão, os medos e incertezas estão na passagem que está se dando de um imaginário da infância, adolescência e em parte da juventude, como tempos de inocência, simplicidade, ordem, bondade, disciplina para uma imagem dura, indisciplinada, violenta, enredada no crime, na droga, no tráfico.” (ARROYO, 2004, p.4).

A influência da mídia e a apropriação que faz de resultados de pesquisas acadêmicas estaria levando à construção de uma imagem de infância e de

adolescência marcadas pela violência. Precisamos estar atentos para não cairmos em novos estereótipos que nos imobilizem diante de nosso fazer pedagógico. ARROYO (2004, p.2) ressalta que sua proposta não é ocultar uma realidade cruel, mas dar aos fatos um tratamento cuidadoso e profissional que não ponha em risco uma imagem de infância e de adolescência pobre e negra, que a duras penas, vinha nas últimas décadas, ganhando olhares mais positivos.

Não seriam essas imagens, marcadas pelo estereótipo do adolescente “alienado, que não quer nada, perigoso”, que estão sendo associadas aos sujeitos de nossa pesquisa?

Se por um lado, a adolescência não pode ser entendida como um fenômeno universal, com características amplamente generalizáveis, precisamos estar atentos ao que o contexto atual traz de marcas para este tempo da vida humana.

MELUCCI (1997), analisando a questão do tempo nas sociedades atuais, destaca a juventude e, principalmente, a adolescência como atores sociais relevantes no que diz respeito a evidenciar as transformações ocorridas na lógica temporal das sociedades.

MELUCCI (1997) destaca que, nas sociedades contemporâneas, há uma descontinuidade entre os tempos interiores do indivíduo e os tempos exteriores. O tempo particular com que cada indivíduo constrói sua

experiência interna, suas afeições e emoções, está em descompasso com o tempo externo (p.9). Observamos que os adolescentes que participam do nosso estudo, encontram-se com seus tempos internos desarticulados dos demais tempos. A demanda pelo lazer, pela brincadeira, pelo contato com grupos de adolescentes é reprimida pela necessidade do trabalho. O próprio tempo da escola parece estar em descompasso com seus tempos particulares, pois estão sempre “atrasados” em relação aos parâmetros temporais escolares.

A adolescência pode ser tomada como um momento da vida em que o afastamento da infância (e conseqüentemente, da proteção e guarda total da família) traz para a pessoa a necessidade de se abrir para outros convívios sociais e a ansiedade relativa ao futuro. Esta constatação nos alerta para a importância de conhecer os planos dos adolescentes que, nem mesmo na infância, puderam vivenciar experiências plenas de proteção e guarda em suas famílias. Eles constroem planos? Quais são eles? Como pensar no futuro, quando o presente já lhes é tão incerto? Que expectativas eles têm em relação à escola? Como a escola pode auxiliá-los na construção de projetos de futuro?

ROCHA (2002) reforça estes questionamentos:

“Se é durante a adolescência que se intensificam as produções de projetos de vida e que se desenvolvem as estratégias e ações para que os sonhos se transformem em realidade, como favorecer expressão de ideais, de frustrações, considerando os limites e as possibilidades do contexto em que vive o jovem”?(ROCHA, 2002, p.26)

Ser adolescente, negro, pobre, morador de favelas, filho de famílias em situação de analfabetismo e semi-analfabetismo, traz implicações muito fortes nestes projetos de futuro. Refletir sobre estas questões torna-se de extrema relevância para as escolas que desejarem adequar seus projetos pedagógicos à realidade de seus alunos. São também fundamentais para os que almejam fazer avançar as políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade e da equidade da educação, nas escolas públicas.

3.3 Aproximando o olhar

No tópico anterior, buscamos traçar uma visão dos aspectos mais gerais que caracterizam os adolescentes brasileiros considerados em situação de “fracasso escolar”: a situação sócio-econômica, as dimensões racial e geracional.

Nossa intenção é, neste tópico, aproximar nosso olhar de alguns desses adolescentes: os sujeitos de nossa pesquisa. Esta aproximação, certamente, nos revela um complexo emaranhado que constrói uma realidade pouco agradável aos nossos sentidos. Alerta-nos para a gravidade da situação social do nosso país e para as cores tristes que pintam o quadro da exclusão social.

Para saber quem são, precisamos romper as barreiras que nos distanciam deles. Vencer o estranhamento, o incômodo, talvez medo, ou até mesmo, uma certa “antipatia” frente aos seus comportamentos e atitudes. Precisamos

fazer um esforço inicial de aproximação. É preciso chegar perto, escutar não só as palavras, mas os silêncios. Fazer as perguntas e ler as respostas nos rostos, nas expressões, nos gestos, nas atitudes e nos corpos destes adolescentes.

Passaremos então, a apresentar os sujeitos de nossa pesquisa, suas famílias e o lugar que ocupam nelas, suas trajetórias escolares, enfocando os mecanismos que produziram sua situação de “fracasso escolar”.

3.3.1 ROBERTO

3.3.1.1 A família

Roberto tem 13 anos. Completou 15 no dia 28 de dezembro de 2005. Esta data precisou ser consultada na documentação da escola, pois Roberto não sabe dizer o dia em que nasceu. **Também não sabe qual é dia de seu aniversário**⁴⁹. Nem tampouco associa estes dois acontecimentos. Este desconhecimento da data de nascimento é característica de todos os alunos da turma, com exceção de Leandro. Roberto nunca fez exame de sangue ou de fezes. Nunca foi ao dentista. Tem dez irmãos, todos vivos, morando na mesma casa, com exceção de Fabiana, que já se casou. Gosta de brincar de bola e seu grande sonho é ter uma bicicleta.

⁴⁹ Informações importantes, para as quais queremos chamar a atenção do leitor, serão apresentadas em negrito.

As únicas atividades de lazer na vida de Roberto são os jogos de bola, as brincadeiras de pega-pega e pique-esconde e as voltas na bicicleta emprestada por algum amigo. Ele não conhece cinema nem teatro e nunca havia visto uma piscina até a professora Clarisse organizar um passeio para um clube da região.

Seus pais vieram do interior de Minas há quatorze anos. Dona Maria e “Seu” Miro vieram em busca de uma vida melhor. Ele e a esposa são analfabetos porque no interior não tinha escola. A que existia era muito longe e não dava tempo de chegar depois do trabalho. Segundo “Seu” Miro, a escola era só pra tomar tempo:

“Escola lá era muito difícil. A gente saía da lida já cansado demais. Nem professora não era. Era uma mulher, mas não era professora mesmo, não. A gente não aprendia nada. Não ensinava nada. Era só pra tomar o tempo mesmo. Foi indo eu desisti.”

Trouxeram sete filhos. Os outros quatro nasceram em Belo Horizonte. Os partos, todos normais. O hospital, o próprio barracão. Seu Miro, o eficiente parteiro. Dona Maria não conhece o que é pré-natal ou exame de ultra-som.

Moram num barracão de três cômodos pequenos, localizado no *setor 5* do bairro Taquaril. A casa fica num declive bastante acentuado do terreno e o acesso se faz por uma longa escada que parece não ter fim. Uma escada de degraus estreitos, com pouca inclinação, parece estar na posição vertical. Ladeada de barracos, uns melhores, outros nem tanto, a escada comporta uma pessoa em cada degrau. Quem desce, precisa colocar-se de lado e

permanecer parado para dar passagem a quem sobe. A escada tem, ainda, manchas de sangue de um homem que, no escuro da noite, provavelmente alcoolizado, tentou chegar em casa e caiu. Pela escada sobe e desce material de construção. O carrinho-de-mão desce pelas rampas laterais. Tem que segurar firme. Se o carrinho escapar, perde-se tudo. A escada é uma recente conquista da comunidade local. Antes dela, apenas uma longa ladeira de terra, intransponível na época das chuvas.

Dona Maria não trabalha fora, cuida da casa e dos filhos pequenos. Seu Miro é funcionário da prefeitura e trabalha na capina de ruas. Sobe e desce a escada todos os dias. Está feliz, pois os filhos estão quase todos criados. Mário, o mais velho, está com 20 anos. Trabalha como servente de pedreiro e ajuda na pintura de casas. A família vive com do salário de Seu Miro, da bolsa-escola e dos bicos que o Mário faz.

A família de Roberto está excluída de grande parte dos direitos de cidadania. Não tem acesso aos bens culturais e ao lazer, de forma geral. Apesar da região em que moram possuir equipamentos públicos como os postos de saúde, pouco, ou quase não se valem deles. Utilizam o posto apenas para casos de emergência ou para pegar algum remédio.

Apesar de tantas adversidades, todos estudam e, **“até mesmo o Roberto”**, já está aprendendo a ler. Ele é um menino franzino, aparenta bem menos idade do que os seus treze anos. **Fala muito pouco, responde ao que se pergunta com meneios de cabeça, sim ou não, sempre com os olhos**

fitos no chão. É um menino negro, de traços delicados e bonito sorriso. Olhinhos amendoados, a pele um pouco ressecada. Usa sempre bermudas abaixo dos joelhos, chinelos de borracha e camisetas de malha já bem descoradas. O boné usa somente quando o cabelo está sem cortar.

Por ser o filho mais novo, e pelo fato da **mãe considerá-lo doente e diferente dos demais**, Roberto é poupado das tarefas domésticas. Ele não participa nem dos pequenos serviços da casa e não se envolve com nenhuma espécie de trabalho. A irmã de 18 anos, já casada, vem, diariamente, ajudar a mãe em tarefas como cozinhar e lavar as roupas.

Todos os dias, Roberto sobe e desce a escada. A mãe não o deixa faltar à escola. Roberto nasceu perfeito. Antes de completar um ano, adoeceu. Esteve internado no hospital. A mãe não sabe explicar direito o que ele teve. Só se lembra que o médico disse que ele tinha um problema no cérebro e não poderia ser contrariado nem apanhar. **Foi o único dos 10 filhos que não aprendeu a ler.** Ela acha que suas dificuldades na aprendizagem podem ter se originado nessa internação.

Que marcas a inserção familiar deixou em Roberto? Que lugar ele ocupa na família e de que forma este lugar influenciou em sua trajetória escolar?

A família de seu “Miro”, enorme, como as famílias antigas, apesar de viver em situação de extrema precariedade, conta com a presença do pai, provedor principal, cujo emprego fixo representa alguma segurança para a

família. Os filhos mais velhos, que vão crescendo e fazendo alguns “bicos”, representam para eles expectativa de aumentar a renda familiar. Que lugar a escola ocupa neste universo familiar? A entrevista com os pais revela discursos positivos que investem de importância a frequência à escola, ainda que esta importância se refira quase que exclusivamente ao fato de ler e escrever:

“P: Vocês acham importante para o Roberto, freqüentar a escola?

Pai: Nossa senhora, demais! Imagina ficar assim, igual eu mais a mãe dele, que nós não lê, não escreve. Conhece as letra muito pouco.

Mãe: A escola é importante sim. Eu não gosto que falta. Nenhum deles, eu gosto que falta. Pela minha vontade, todos eles completava os estudo. Como é que é que fala agora... 8ª série. Não, o Mário está já é no 1º ano?

Jerusa Vieira Gomes, fazendo referência aos estudos de Boudon, e às suas próprias constatações acerca de famílias de pobres urbanos, observa:

“reconstruindo a história dessas populações, descobriremos (em diversos países, embora em graus variados) um aspecto distintivo dos mais relevantes, penso: a origem rural e uma história familiar de analfabetismo ainda recente. Ou seja, o jovem contemporâneo habitante dos cortiços e das periferias metropolitanas é, em geral, filho e neto de semi analfabetizados ou de analfabetos” (GOMES, 1997, p.56)

GOMES (1997) em um estudo geracional que focava a ação socializadora familiar, com base em histórias de vida, verificou que todos os discursos continham o reconhecimento da escola como um valor, ainda que sua importância estivesse limitada às aprendizagens do ler, escrever e algumas

contas de aritmética. Em contrapartida, apresentavam histórias de repetências sucessivas e abandono precoce da escola. (p.59).

O contato com os pais de Roberto revelou-me uma família que, em meio às adversidades, busca melhorias em suas condições de vida, possui algumas expectativas e deposita esperanças na escola. Suas atitudes em relação à vida escolar do filho demonstram este fato:

“P: Por que vocês acham que o Roberto não aprendeu a ler ainda pequeno, quando entrou para a escola?”

Pai: Eu vou dizer pra senhora, eu não sei não.

Mãe: Eu acho que foi por causa dessa convulsão que ele teve de pequeno. P: Faltou a ele alguma coisa?”

*Pai: **O material eu dou. Acaba um, eu compro outro**, não é Roberto? Nós tá sempre olhando se precisa de alguma coisa. Se tem um lápis, uma borracha.*

P: Vocês foram chamados pela escola, pela professora, para conversar sobre as dificuldades dele?”

*Pai: **Reunião eu não vou não senhora, por causa da dificuldade que é para quem trabalha. Se fosse num dia de folga, numa hora mais de folga.** Esta escola daí todo mundo reclama dessa escola. Eu penso que as professoras não deram muita atenção pra ele não.*

A imagem que família construiu acerca do filho caçula suscitou-me reflexões sobre as influências desse olhar na vida escolar de Roberto. Um menino doente (embora não se saiba dizer qual era a doença), franzino, miúdo. Um menino, terrível, que não pode ser corrigido ou interpelado em suas vontades, porque “vira bicho”, quebra o que estiver na frente. Na comparação

com os irmãos, as dificuldades escolares o colocam em posição de inferioridade.

Como se traduz em atitudes, comportamento e desempenho escolar, a vida de um menino cuja história é tão fragmentada? Nasceu, não sabe dizer quando. Nunca se viu festejado ou comemorado em mais um ano de vida. Portador de uma suposta doença, que não se sabe qual. Impossibilitado de participar das tarefas domésticas em nome de uma suposta incapacidade. Um menino que não tem fotos de outros tempos da vida que lhe reavivem lembranças....

Como será que a escola lida com estas histórias e com a narrativa dos pais acerca de seus filhos? Será que elas são aceitas sem questionamentos? De que forma os projetos pedagógicos buscam encontrar nestes fragmentos de vida possibilidades para construção de identidades mais positivas?

3.3.1.2 A trajetória escolar

Neste tópico, buscaremos reconstruir a trajetória escolar de Roberto, com o objetivo de compreendermos que fatores poderiam ter influenciado na sua situação de insucesso escolar. Para tanto, tomaremos como referências a documentação escolar, depoimentos de seus pais e professoras, bem como seus próprios depoimentos.

Entrevistar Roberto sempre foi uma tarefa difícil. Devido a uma extrema dificuldade para expressar-se oralmente, suas respostas às perguntas são

sempre lacônicas, ou simples meneios de cabeça. Esta dificuldade para expressar-se diante das pessoas também se verificava nas aulas da professora Clarisse. Quando convidado a expor seu pensamento diante dos colegas, Roberto preferia silenciar-se e fazer comentários em pequenos grupos.

Roberto apresenta um problema de dicção. Ele troca o “F pelo V” e o “T pelo D”. Ele sente-se incomodado com este fato. Talvez, esta seja uma das causas de sua dificuldade para conversar. Os depoimentos de Roberto foram colhidos, muito mais em situações de conversa informal, do que em situações de entrevistas propriamente ditas.

Roberto foi matriculado na EMVS – Escola Municipal Vila da Serra⁵⁰ aos sete anos de idade. Estudou lá até os doze anos, tendo concluído o segundo ciclo do Ensino Fundamental (o correspondente à 5ª série do regime seriado). Quando saiu de lá não sabia, ainda, escrever seu nome completo.

Analisando o Histórico Escolar de Roberto e a Ficha de Avaliação do Aluno⁵¹, verificamos que ele concluiu o primeiro ciclo em apenas dois anos, ou seja, iniciou sua escolaridade em 1998 e ao final de 1999 já havia concluído esta primeira fase de sua escolarização. Isto se deve a uma orientação da SMED/BH, segundo a qual, alunos que ingressam na escola,

⁵⁰ Assim como a Escola Municipal Albert Einstein, esta também recebeu nome fictício.

⁵¹ Esta ficha é um documento específico da política pedagógica Escola Plural. É preenchida em situações de transferência de escola, pelos professores que acompanharam o aluno. A intenção do documento é oferecer dados qualitativos que possam subsidiar a enturmação e o trabalho pedagógico da escola que irá receber o aluno transferido. (ver anexo)

já com os sete anos completos, ainda que não tenham escolaridade anterior, devem ser enturmados no segundo ano do ciclo, uma vez que o primeiro ano é destinado aos alunos com 5 anos e oito meses e 6 anos de idade.

Para os alunos que iniciam a escolaridade aos sete anos, a escola deve, de acordo com orientações da SMED/BH, desenvolver projeto específico de trabalho, aproveitando suas vivências sociais e culturais, de forma que possam concluir o ciclo em tempo menor.

O segundo ciclo, Roberto o fez no tempo regular, ou seja, nos três anos previstos. Permaneceu nesta escola, portanto, por cinco anos consecutivos, apresentando neste período, um total de 276 horas de faltas, o que corresponde a 61 dias de ausência.

As lembranças deste período inicial da escolarização já estão meio distantes e, para Dona Maria e “Seu” Miro, que se atrapalham até mesmo com as idades dos filhos, não é tarefa simples trazê-las à memória.

***Mãe:** “Você não se lembra não, Roberto? Era muita briga dele com os colegas, ele batia nos menino lá... os menino também batia nele. Muita confusão. Como é que chamava a professora de Roberto? Não era a mesma dos outros não”.*

Roberto, assim como seus pais, também não parece ter muitas lembranças de seus primeiros anos na escola. Quando tento fazê-lo falar sobre possíveis recordações deste período, ele se mantém lacônico e revela pouca afetividade em relação à sua primeira escola:

*“P: Você nunca tinha estudado antes?
 Roberto: Não.
 P: Desta escola, você veio direto para o Albert Einstein?
 Roberto: Foi.
 P: Qual foi sua primeira professora, você se lembra dela?
 Roberto: Vânia.
 P: Como ela era?
 Roberto: Branca.
 P: Como?
 Roberto: Branca, do cabelo loiro.
 P: Você gostava dela?
 Roberto: Gostava.
 P: Será que ela gostava de você também?
 Roberto: Gostava.
 P: O que ela fazia de bom, que você se lembra?
 Roberto: Não sei não.
 P: O que acontecia de muito bom na sua sala?
 Roberto: Só de pintar.
 P: Tinha passeios?
 Roberto: Não lembro.
 P: **Qual a lembrança mais feliz que você tem de lá?**
 Roberto: **Nenhuma.**
 P: E uma coisa triste que aconteceu lá? Você se lembra de alguma coisa?
 Roberto: (gesto de balançar a cabeça para os lados, indicando negação).”*

As primeiras experiências escolares parecem não ter sido muito positivas na vida de Roberto. Em outras situações de entrevista, ou mesmo de conversa informal entre os colegas, Roberto nunca falou sobre seu período na Escola Municipal Vila da Serra.

Apesar de afirmar que a professora gostava dele, não conseguia lembrar-se de gestos, atitudes ou palavras dela que marcassem este gostar. Quando fazemos menção à sua primeira professora, geralmente, aquela da qual nós não nos esquecemos, a lembrança que ele tem é a de sua aparência física: o fato de ser loura e de olhos azuis. Em outra situação, pergunto se ela era bonita. Ele responde afirmativamente com a cabeça e desvia o assunto.

Durante a entrevista, a resposta imediata de Roberto à pergunta “*Como ela era*”? suscitou-nos algumas reflexões: Porque teria respondido de imediato “*branca*”? Estaria Roberto marcando a diferença racial existente entre ele e a professora? Estaria se colocando como não-branco, e percebendo na cor de Vânia, uma diferença importante que passaria, então, a caracterizá-la de forma particular e significativa para ele?

Em outros momentos, em conversas informais, observo que Roberto não se percebe como um menino negro. Ele se diz moreno e se mostra extremamente magoado diante de apelidos e brincadeiras referentes à sua cor.

Roberto parece ter pouca estima por si mesmo. Não sabe relacionar as coisas que sabe fazer bem e quando pergunto se ele se acha um menino bonito, ele somente diz “não sei”. A professora branca, de cabelo louro, é muito diferente do menino negro e franzino. Muito embora a questão racial não seja o foco desta pesquisa e não pretendamos nos aprofundar nesta reflexão para além dos dados necessários ao nosso estudo, não podemos desconsiderar a importância que os aspectos raciais ocupam na construção da imagem que os educandos fazem de si mesmos. Sobre esta questão, transcrevo, abaixo, algumas notas de campo que registram uma conversa entre mim e os meninos Roberto e Iago:

“P: Sua professora, a Vânia, era bonita?”

Roberto: Era.

P: você também é um menino bonito!!!

Roberto: (Silêncio, olhos fitos no chão).

P: Você já se olhou no espelho??? Você não é um menino muito bonito?

Roberto: Não sei.

Iago: “Ele é um nego beijudo!!!!”⁵² (Iago interfere na conversa e, rindo muito, atribui ao amigo o próprio apelido que os colegas lhe colocaram).

Roberto: (Reage com agressividade. Tenta agredir o colega).

P: Eu interfiro, tentando separar o que poderia se tornar uma briga: Ele está brincando com você Roberto. É uma brincadeira sem graça, mas ele não fez com intenção de chatear você.

*Roberto: **Zói!!!** (O apelido faz menção aos grandes e arregalados olhos de Iago) **Beijudo é você!!!** (Agora estão os dois rindo).*

*P: **Você não é preto Roberto?***

*Roberto: **Sou moreno.***

P: Quem é preto na sua sala?

Roberto: Só o Jerônimo. (Ele se refere a um aluno novato que tinha a pele bastante escura). (EMAE, notas de campo, fevereiro de 2005)

A conversa entre eles revela que as características físicas são motivo de apelidos pejorativos e deboche⁵³. Resgatar uma imagem positiva de si mesmos será um dos objetivos mais perseguidos por Clarisse em sua relação com estes adolescentes, como veremos no próximo capítulo.

Quando visitei a Escola Municipal Vila da Serra em busca de professoras, documentos e informações sobre os ex-alunos, sujeitos de minha pesquisa, deparei-me com um fato, a meu ver, muito importante: Não havia na escola, dois anos após a saída dos alunos de lá, nenhuma professora que havia

⁵² O fato de um aluno negro referir-se ao outro com apelidos pejorativos, relacionados às suas características raciais, ou negar o seu pertencimento étnico, por muitos considerados como uma atitude “racista do próprio negro” é esclarecido por Maria Aparecida Silva Bento (2002), como uma introjeção do preconceito racial: mecanismo pelo qual o negro aceita a condição de inferioridade que lhe atribui o discurso racista e, para livrar-se desta realidade, nega e condena condição de negro.

⁵³ Sobre o preconceito racial na infância, sugerimos a leitura de FAZZI, Rita :O drama racial das crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito (2004). A autora discute, entre outros temas, a prática ritualizada da gozação e dos xingamentos, no contexto da aprendizagem de práticas preconceituosas pelas crianças.

trabalhado com eles. Ao longo dos cinco anos que lá permaneceram, todas professoras que trabalharam com eles (exceto duas que se transferiram para outros bairros), o fizeram em regime de dobra, ou seja, nenhuma pertencia ao corpo docente efetivo da escola.

Se, por um lado, este dado me impediu de obter informações mais detalhadas sobre as dificuldades de alfabetização reveladas pelos alunos em seus primeiros anos de escolaridade, confirmou o que os estudos e minha prática profissional têm revelado. A ausência de uma referência nestes primeiros anos é extremamente comprometedor da trajetória escolar das crianças.

Na escola onde trabalho, na RME/BH, no momento de distribuição das turmas, ao final do ano, aquelas cujo professor referência se afastou por longos períodos, por licença médica ou outro motivo, que ficaram sob a responsabilidade de professores substitutos, são preteridas por todos. Há um consenso de que “consertar o que foi mal feito, é mais difícil do que começar do zero”. O mesmo se dá com aquelas turmas que ficaram sob responsabilidade de professores, tidos pelos demais como maus alfabetizadores. Neste momento, o coletivo se vale do “tempo de casa”, como critério para “escapar” destas turmas que ficam, como que condenadas, aos professores sem opção de escolha (geralmente os novatos na escola).

Observando os diários de classe da E. M. Vila da Serra, constatei que um grupo significativo dos alunos do “projeto da Clarisse” eram oriundos de uma mesma turma, segundo a diretora, uma turma muito difícil.

A escola onde Roberto estudou, à época em que ele terminou o segundo ciclo, ofereceria poucas vagas para a etapa seguinte: o terceiro ciclo, pois este estava em fase inicial de implantação, e seriam abertas apenas duas turmas (turmas de 6ª série na referência seriada).

Os critérios para escolha dos alunos que ficariam nestas turmas não foram claramente explicitados às famílias, mas os alunos que foram encaminhados para a escola Albert Einstein, dizem ter sido castigados por mau comportamento. Sobre este fato, comenta Leandro:

“A professora avisou que os menino bagunceiro ia ter que sair da escola. Falou que quem fosse bagunceiro não ia ficar mais com ela. Por isso que nós veio para cá, foi por causa da bagunça”. (Leandro/ setembro 2005)

A versão de Leandro, confirmada por outros meninos, foi aceita como verdadeira até mesmo pela coordenadora da escola:

“Foi mesmo. Muitos deles disseram isso, na época. Eles contaram que ficaram os melhores alunos. Que eles vieram porque não tiveram boas notas nas provas. Eu não posso provar, mas parece que passaram a peneira. Mandaram pra cá os piores”. (coordenadora da EMAE/ out.2006)

Ainda que o critério utilizado pela escola para fazer a transferência dos alunos não tenha sido este, o que ficou marcado no imaginário destes alunos foi a rejeição: não pudemos ficar na escola ou por “bagunça” ou por não saber ler. Para que pudessem cursar o terceiro ciclo seria, então, preciso vir para Santa Efigênia. A prefeitura custearia um ônibus para transportar diariamente as crianças, de seu bairro até a escola.

Foi nestas circunstâncias, analfabetos e “discretamente” rejeitados que, não apenas Roberto, mas todos os seus colegas de classe foram transferidos para a E.M. Albert Einstein. Ao chegar em sua nova escola, Roberto trazia um caderno vazio, um lápis e uma expectativa: *“Eu não sabia pra que série que eu tava vindo!. Cê também não! referindo-se a lago”*.

A Ficha de Avaliação do Aluno, documento de escrituração escolar específico da RME/BH que acompanha o histórico escolar em momentos de transferência, trazia informações sobre o desempenho de Roberto, registradas pelas professoras ao final do segundo ciclo, que julgamos pertinente transcrever:

“Participação nas interações do grupo:

“O aluno demonstra dificuldades de relacionamento com os colegas, isolando-se às vezes. Posiciona-se pouco perante o grupo, mas aceita opiniões e colocações dos colegas.”

Organização do Trabalho Pedagógico:

“Participa pouco das atividades em sala, demonstra pouca organização.”

Atividades de Estudo:

“Necessita atendimento individual constante.”

Áreas do Conhecimento:

“O aluno apresenta dificuldades em Português e Matemática e está progredindo mas, ainda não atingiu os objetivos propostos em História, Geografia, ciências e Artes. Interage pouco em Educação Física” (ficha de avaliação do aluno/dez.2002).

A busca por um registro mais qualitativo do desenvolvimento dos alunos, na proposta Escola Plural, se expressa, também, nesta ficha de avaliação. Muitas vezes, ela é vista pelos professores como um sobre-trabalho, sobretudo pela crença de que as escolas que recebem os alunos transferidos não se interessam pelas informações nelas contidas.

Há que se considerar que o documento é realmente complexo e extenso e, para ser bem utilizado demanda tempo e profundo conhecimento do processo de aprendizagem do aluno. No caso daquelas escolas que não possuem turmas de 3º ciclo, nas quais todos os alunos serão encaminhados para outras escolas, o número de fichas a ser preenchido, ao final do ano é bastante significativo, fazendo com que, algumas vezes, os professores não a preencham de forma satisfatória. Temos que, considerar que nem sempre, as condições de trabalho oferecidas aos professores permitem que os registros individuais dos alunos sejam feitos sistematicamente, com a profundidade que um enfoque processual da avaliação requer.

Entretanto, cabe ressaltar a riqueza em pode se constituir a Ficha de Avaliação como fonte de informações sobre o aluno: seus avanços e dificuldades no processo de aprendizagem e, sobretudo, as formas de intervenção feitas pela escola no sentido de auxiliá-lo em seu desenvolvimento.

As anotações feitas pelas professoras de Roberto em sua Ficha de Avaliação nos revelam que, ao iniciar o terceiro ciclo, ele não tinha, após cinco anos de escolaridade, assegurado sequer o seu direito à alfabetização. As dificuldades de relacionamento com os colegas, o isolamento e a desorganização são características de Roberto observadas pelas professoras da E. M. Vila da Serra que pude constatar, também, durante as observações das aulas da professora Clarisse.

Na E.M. Albert Einstein, os sentimentos em relação à escola parecem ter se transformado, ou pelo menos, a rejeição foi um pouco relativizada. Roberto parece gostar da professora Clarisse. Ele não demonstra este afeto fisicamente, não abraça nem beija a professora espontaneamente, como muitos de seus colegas. Entretanto, demonstra felicidade ao vê-la chegar para o início das aulas e se dispõe a carregar suas muitas sacolas. Ri das brincadeiras que ela faz, não se intimida quando precisa esclarecer alguma dúvida ou precisa de ajuda para resolver problemas na escola. A timidez e o isolamento parecem-me ter sido amenizados pelo clima de segurança e de pertencimento que Roberto encontrou no “projeto da Clarisse”.

A professora Clarisse consegue estabelecer uma relação com Roberto, na qual é respeitada enquanto uma autoridade. Ele não obedece aos funcionários da escola, “finge de surdo”, como diz um dos encarregados de auxiliar na disciplina dos alunos, mas atende aos pedidos e determinações da professora com prontidão. Quando questionado acerca de seus sentimentos em relação à professora, responde:

*“P: E da Clarisse, você gosta?
Roberto: Gosto.
P: Por quê?
Roberto: **Porque a Clarisse ajuda a gente**⁵⁴.
P: Como ela te ajuda?
Roberto: Silêncio
P: Você acha importante vir a aula?
Roberto: (gesto afirmativo)
P: Você gosta de vir?
Roberto: Gosto.”*

Os sentimentos de Roberto em relação à escola parecem contraditórios. Assim como a maioria de seus colegas, sente-se dividido. A carga horária dos alunos participantes do projeto da professora Clarisse, inicialmente, em um único turno, dividia-se em dois momentos. Parte do tempo, eles assistiam aulas em suas turmas de referência (6ª série), com os professores do terceiro ciclo. Em outro momento, ficavam na turma projeto, com a professora Clarisse.

O tempo “lá de baixo” (é como os alunos se referem às salas de terceiro ciclo, devido à sua localização num plano mais baixo do que a sala do projeto) é um tempo visto pelos alunos como pouco proveitoso, tempo chato, de “zuação” ou “zueira”. Roberto tentou, durante algum tempo freqüentar as aulas na turma referência, junto com os demais alunos da 6ª série. Devido às suas dificuldades de adaptação, passou a freqüentar todo o tempo na turma projeto:

⁵⁴ Em outros momentos, busco compreender o que Roberto quer dizer com a frase “ela ajuda a gente”. No capítulo em que discutiremos a relação entre a professora e seus alunos, retornaremos a esta questão.

“Era impossível. Os professores não agüentavam ele lá. Acho que nem ele agüentava. Ele não sabe nada!. Não dá conta de nada! O que ele ia fazer, então? Bagunça. Brigar com todo mundo. Ele não lê ainda. Não tem uma atividade diferente pra ele fazer, então... Prefiro que ele fique a tarde toda, aqui comigo, mesmo. Ele lucra muito mais. Vai ler mais depressa. A mesma coisa aconteceu com o Iago Macedo. (Notas de campo/Clarisse/outubro 2004).

Clarisse percebe que, para seus colegas, a presença dos alunos analfabetos era um grande incômodo, nem tanto pelo fato do analfabetismo em si, mas, sobretudo, pelas condutas e comportamentos advindos dessa situação: *“Eles não sabem nada. Não dão conta de nada! O que ele ia fazer então? Bagunça!”* Ela observa que os “maus comportamentos” podem ter sua origem na inadequação das atividades propostas, muito além das possibilidades dos alunos, na etapa do processo em que estavam: *“Não tem uma atividade diferente pra ele fazer..então....”*

A observação da professora, as atitudes dos alunos e o mal-estar que causam aos seus professores nos falam da enorme dificuldade que a escola tem de oferecer possibilidades variadas de atendimento às diferenças. Quando o faz, ainda é na perspectiva do atendimento àqueles que se distanciam, para menos, do parâmetro por ela estabelecido como desejável (o que já é um avanço). No entanto, como pensarmos em uma escola em que os percursos de aprendizagem possam ser mais individualizados? Uma escola em que os alunos possam buscar sua formação respeitando seus ritmos, suas preferências e necessidades pessoais?

O fato de não saber ler dificultava, e muito, a permanência dos alunos na turma de referência. A maior parte das atividades preparadas pelos professores estava pautada na leitura e interpretação de textos. Roberto sentia-se desanimado diante dessa situação, como expressa nesse depoimento, durante uma conversa entre ele, Leandro, Iago, Gabriela e Nilson:

Gabriela: Ele só quer zuar! Não faz nada na sala. (referindo-se ao comportamento de Roberto na turma de 6ª série)

Iago: O Roberto, não tá nem aí. (risos)

Nilson: Eu tô tentando aprender, né? (risos)

Roberto: Quando eu não sei, que qu'eu vou fazer? Eu durmo mesmo.

Quando não se envolvia em brigas e confusões, o sono era a reação mais comum de Roberto e outros colegas. Quando a professora Clarisse atrasava-se alguns minutos para chegar à sala, Roberto e outros ficavam bastante apreensivos, com medo de terem que ir “lá pra baixo”. Desta forma, sua relação com a escola se apresentava de duas formas diferentes. Na turma referência, demonstrava desânimo, apatia, e atitude de recusa frente às tarefas escolares propostas. Na turma projeto, apesar do constante envolvimento em brigas, estava sempre mais disposto a participar das tarefas planejadas pela professora.

Com relação ao fato de não estar alfabetizado, Roberto demonstrava-se incomodado. Quando lhe pergunto uma coisa que ele saiba fazer muito bem,

algo que o faça merecer elogios das pessoas, ele diz “*nada não*”. Quando lhe pergunto sobre alguma coisa que tenha dificuldades para fazer, ele abaixa a cabeça e responde sem me olhar: “*as letra*”.

Roberto aprendeu a ler com a professora Clarisse. Sua mãe confirma o fato de que ele saiu da EMVS sem saber “letra nenhuma”.

P: Você já aprendeu a ler, Roberto?

Roberto: Já.

*P: **Com quem você aprendeu a ler?***

*Roberto: **Com a Clarisse.***

P: Você achou difícil aprender?

Roberto: Não.

P: Por que você acha que alguns meninos demoram mais para aprender a ler do que outros? Por que você demorou mais um pouquinho para aprender a ler?

Roberto: Não sei.

P: Você acha importante saber ler?

Roberto: (gesto afirmativo)

P: Por quê?

Roberto: Silêncio.....

P: Na sua casa, todos sabem ler?

Roberto: Sabem. Só um não sabe.

P: Quem não sabe?

Roberto: O Nilo.

P: Ele é mais novo do que você?

Roberto: É.

P: Seus pai sabem ler?

Roberto: Minha mãe não sabe, não.

P: Seu pai sabe?

Roberto: Também não.

P: Quem te ajuda a fazer os deveres de casa?

Roberto: Rogério.

P: Ele está em qual série?

Roberto: Silêncio.

P: Ele ainda estuda?

Roberto: Parou de estudar.

P: Ele estudou aqui também?

Roberto: No Vila da Serra.”

Roberto não tinha muita consciência de seu processo de aprendizagem. Não sabia dizer em qual ciclo estava. Quando falávamos da referência seriada,

também não conseguia dizer, com segurança, qual série estava cursando. Não tinha reflexões em torno de suas dificuldades, não sabia relacionar o que já tinha aprendido ou aquilo que ainda era uma lacuna.

“As letra” continuavam sendo uma dificuldade considerável para Roberto, mas ele afirmava, com muita segurança, que o que já tinha aprendido fora fruto do trabalho com a professora Clarisse.

3.3.2 IAGO

3.3.2.1 A família

Iago tem grandes olhos e um enorme sorriso. É bastante falante e alegre. Tinha 13 anos ao início da pesquisa. Não sabia, ao certo, quando completaria os quatorze, no entanto, anunciava que seu aniversário seria no dia 5 de maio. Tem seis irmãos, sendo cinco mais novos que ele: João Vítor (1 ano e 4 meses), Lian (4 anos), Saulo (7 anos), Marina (10 anos) e Gisele (8 anos). Carlos é o mais velho e tem 15 anos. Está cursando o primeiro ano do Ensino Médio e quer se inscrever no programa de estagiários da prefeitura. João Vítor, o caçulinha, recentemente teve um problema na perna e tem dificuldades para andar. Estão todos aguardando, com esperança, a cirurgia que poderá corrigir o problema.

Quando busco obter dados relativos à saúde de Iago, buscando afastar qualquer possibilidade de doenças que justifiquem suas dificuldades de aprendizagem, deparo-me com informações que revelam um distanciamento

enorme dos equipamentos públicos de saúde. A última vez que Iago lembra-se de ter ido ao médico, foi quando caiu e ralou o joelho, aos 10 anos de idade. Assim como Roberto, nunca fez exame de fezes ou de urina. Não conhece um consultório dentário. No “Projeto Reviver”, aprendeu a escovar os dentes e ganhou uma escova que o acompanha há quatro anos (ele conta com orgulho). Não reclama problemas de saúde, mas acha que tem um problema nas vistas. Está contando com a ajuda da professora Clarisse, que vai levá-lo ao oculista.

Iago é filho de D. Fátima e do Sr. Damião. Eles se casaram no interior, na cidade de Ouro Verde de Minas, próximo à divisa com a Bahia. Vieram para Belo Horizonte em 1988 em busca de trabalho e de uma vida melhor. O casamento não deu certo. O alcoolismo e as atitudes agressivas do marido fizeram Dona Fátima desistir da vida em comum. Há um ano, separou-se definitivamente do marido e, sozinha, cuida dos sete filhos.

O barracão onde moram foi dividido após a separação: um cômodo ficou com o pai das crianças e, o outro, com a mãe. À noite, os meninos dormem no cômodo do pai e as meninas e o bebê dormem com a mãe.

O barracão não fica em local tão acidentado como o de Roberto. O acesso se faz por carro e não há necessidade de se subir escadas ou rampas. Há um pequeno quintal. Uma casinha de madeira, bem velha e estragada, serve de moradia para um esqualido cachorrinho vira-lata, amarrado a ela apenas por uma fina cordinha. No chão junto à casinha, um prato de comida.

Reconheço os restos de merenda que Clarisse, a pedido de Iago, separa para cachorro. Ele late à minha chegada. Suas orelhas estão feridas, as unhas enormes, quase sem pêlo. Penso que, certamente, tem leishmaniose. Não poderia estar ali, entre crianças.

O cômodo é bastante pequeno, tem uma cama de casal e uma de solteiro. Em uma pequena estante, uma TV de 14 polegadas, já com a imagem muito fraca, e alguns enfeites. Num dos cantos, há um fogão e uma pia. Há também um pequeno banheiro.

Sobre a cama de solteiro uma enorme pilha de roupas lavadas espera pelo dia em que serão passadas. No fogão, as panelas de comida ainda estão quentes. Enormes. Para alguém como eu, que está acostumada a pouca gente em casa, e com panelas pequenas, aquelas pareciam de um restaurante. Começo a entrevista ali mesmo, assentada na cama de casal, que durante o dia, servia de sofá. Também se assentaram as crianças e Iago permaneceu no chão, olhando o bebê que engatinhava.

Dona Fátima estudou até a terceira série no interior. Recentemente, tentou voltar a estudar à noite, em uma escola da região. Não conseguiu conciliar os horários do trabalho com os estudos e desistiu novamente. Trabalha como faxineira, lava e passa roupas para fora. Vive com o dinheiro das faxinas e com o dinheiro da bolsa escola. O ex-marido pouco ajuda. Ele faz bicos, lava carros, mas ninguém "vê o dinheiro".

Diferente de Roberto, Iago ajuda nas tarefas domésticas. Lava e torce roupa na bica, quando o fornecimento de água é cortado por falta de pagamento, ou simplesmente para economizar água. Lava vasilhas, arruma a casa e lava banheiro. **Às vezes, quando necessário, faz o almoço, mas a mãe não gosta que ele cozinhe. Segundo ela, Iago queima as panelas e desperdiça a comida.**

Iago tem sobre si muita responsabilidade. Precisa ajudar o pai a lavar carros no final de semana, no Parque Municipal. Parece ter boa vontade e disposição para realizar as tarefas domésticas, porém não gosta de trabalhar com o pai porque o dinheiro não é “*pra dentro de casa*”:

P: Você ajuda seu pai?

Iago: Ajudo ele.

P: Sua mãe trabalha fora?

Iago: (Ele não ouve a segunda pergunta e com o rosto expressando mágoa, continua a responder a primeira questão) Eu ajudo, mas tem vez que eu ganho mais de “cinquenta conto” e ele me dá um real só.

P: E o resto do dinheiro?

Iago: Ele gasta bebendo pinga.

P: Ah... que pena..(fico desconcertada com a resposta e a expressão de tristeza de Iago. Por alguns segundos não sei como prosseguir a entrevista). Sua mãe trabalha com o quê?

Iago: Faxineira. Ela mesmo que compra as coisas para dentro de casa. O dinheiro do meu pai não vem pra dentro de casa.

P: Ela recebe a bolsa-escola?

Iago: Recebe. Ela compra gás. Roupa nós ganha. A Clarisse dá muita coisa, às vezes o pessoal lá perto de casa também dá. Material de escola minha mãe compra pra gente.

P: Você ajuda sua mãe?

Iago: Eu ajudo a torcer roupa. Eu varro casa, lavo vasilha, passo pano. Arrumo os quartos. Tem dois quartos. Quando não tem água, eu junto as vasilha tudo, levo na bica lá em cima e lavo tudo.

P: Falta muita água no seu bairro?

Iago: Falta. De vez em quando eles desligam a água. A copasa⁵⁵ é que manda cortar. Quando a copasa corta a água, eu e meus irmão leva tudo para lavar na bica.

P: A bica é longe?

Iago: Não. É pertinho.”

⁵⁵ COPASA- Companhia de Saneamento de Minas Gerais. O “desligar” a água refere-se ao procedimento usado pela Companhia, interrompendo o fornecimento de água tratada quando ocorre inadimplência, por parte do usuário.

Iago ajuda no cuidado dos irmãos menores, sempre preocupado em conseguir um carrinho de bebê, usado, para o irmão mais novo que não podia andar. Ao final do ano de 2006, começou a trabalhar à noite, vendendo balas nos ônibus que servem à população do Taquaril. Encontro com ele algumas vezes, quando vou à padaria, no início da noite. Iago ainda veste o uniforme da escola, fica contente quando me vê. Oferece balas:

Iago: Tira uma aí.

P: Quanto é?

Iago: Só paga na próxima! (ri) Pra ficar freguês!

P: (Insisto em pagar e compro algumas balas). Sua mãe sabe que você está vendendo balas no ônibus?

Iago: É claro que sabe.

P: Você vende para você mesmo, ou trabalha para alguém? (observo que a caixa onde estão as balas está muito bem decorada e é igual a do outro garoto, do outro lado da rua.)

Iago: Trabalho pra mim mesmo.

P: Sua caixa é igual a do outro menino, ali na frente.

Iago: Ele que começou com esse negócio. Aí eu pedi minha mãe pra fazer uma caixa igual à dele. (o garoto se aproxima e participa da conversa).

G: A mãe dele só comprou bala pra ele dá primeira vez. Agora ele já compra com o que nós tá fazendo.

Iago: O que você faz com o dinheiro, Iago?

Iago: Comprei um porquinho. Um pouco eu compro mais bala. Um pouco eu dou pra minha mãe. O resto vai pra dentro do porquinho. Pra comprar minha bicicleta.

Segundo a mãe, Iago nasceu perfeito. Apesar dos contratemplos durante a gravidez, sempre perturbada pelas agressões do marido, o bebê nasceu sadio e nunca teve complicações graves de saúde. Ao refletir sobre os motivos que poderiam estar interferindo na aprendizagem do filho, **Dona Fátima demonstra preocupação e angústia diante do fato**, pois não consegue compreendê-lo. Inicialmente, cita um sopro no coração, mas parece não acreditar que esta seja uma boa explicação, pois muda de assunto rapidamente. **Aceita das dificuldades escolares do filho como**

uma fatalidade: “toda família tem um”. Entretanto, mais enfaticamente, atribui as causas das dificuldades de Iago ao seu **comportamento agitado e brigão.**

P: Por que o Iago teve tantas dificuldades para aprender a ler, o que a senhora acha?

Fátima: Sei lá, Iago é muito espuleta, moça. Iago é impossível! Disse o médico que ele deu sopro no coração. Olha, todo o dia quando eu chego em casa, eles tem notícia pra mim. Ele me vê chegando lá na frente, já tem notícia pra mim. Ele me vê chegando e logo sai correndo. Sempre é briga. Outro dia tava esses dois se pegando de briga aí nessa terra.

P: A senhora pensa que este jeito de ser atrapalha o Iago na escola?

Fátima: Só na escola? Olha, o Iago é da pá virada, moça. Teve um dia que o velho aqui de cima bateu nele. Ele mexeu com a mulher dele. Desceu o cabo de vassoura nas costas dela. O João Vítor tava internado, eu com ele no hospital. O Iago deixou a porta encostada e foi brincar mais os menino. Sumiu meus tapetinho que eu punha aí na porta, sumiu um conjuntinho de saia e blusa que eu ganhei pra Marina. Até meu sutiã meia-taça, que eu tinha, tão lindo, sumiu. Com pouco, olha lá, o tapetinho secando no varal dela. Iago foi lá e bateu nela (risos da mãe e do filho). A mulher é nova, moça! Sem juízo. O velho foi, chegou do serviço e veio bater em Iago. Eu falei com ele: no meu filho você não bate, não. Eles aproveita, moça. Porque a gente é sozinha, não tem um homem de respeito em casa, aproveita e judia dos filho da gente.”

P: Seus outros filhos tiveram dificuldades na escola também?

*Fátima: Não. **Todo mundo sabe ler. Iago é demais, eu não sei o que acontece com ele. Diz que sempre, toda família tem um .O Um é ele.(olha para o filho e faz um gesto com a cabeça indicando Iago, assentado no chão).***

Iago: Que um, mãe!!! (fala com indignação) Que um, mãe?

Fátima: (volta a se referir ao comportamento do filho). Tem dia que eu chego aqui, moça, o barraco tá sujinho. Eu tenho vontade de pegar o Vítor, sair e sentar aqui no meio fio e nem entrar. Sumir. De tanta bagunça e tanta sujeira. É muita coisa pra mim sozinha.

Iago: Eu arrumo, mãe. Eu arrumo sim.

Fátima: Mas é com enrolação. É preciso tá mandando. Faz uma coisinha, pára. Vai brincar. Faz outra coisinha pára. Assim eu não agüento. É demais pra mim sozinha.(outubro/2005).

As comparações que a mãe faz entre Iago e os irmãos mais novos, bem sucedidos na escola, são freqüentes. A mãe mostra alguns cadernos de Gisele. Mariana exhibe uma avaliação de matemática em que tirou nota

máxima. As duas são sempre alvo de elogios, não só por se saírem bem nas atividades escolares, mas pela beleza. Sobretudo Gisele, chama muito a atenção por ter traços negros bem marcados contrastando com a pele branca. Cabelo bem crespo, porém louro e, os grandes olhos azuis. Iago não deixava de se manifestar diante de tais comparações:

Fátima: Eu tô achando ativa é Gisele, moça. Gisele pega um papel assim, ó... lê tudinho. É uma gracinha. Mariana atende telefone, escreve tudinho, tudinho que os outros falar.

Iago: (interrompendo a fala da mãe, lê em voz alta a palavra escrita uma embalagem de creme para cabelo.) VITA! Eu leio sim, mãe!

P: (a mãe não percebe que ele leu a palavra no pote de creme)

Observamos que, na narrativa da mãe, são destacadas características tidas como marcas negativas no modo de ser de Iago: agitado, brigão, da *pá virada*, pouco responsável com as tarefas domésticas, enfim, o “*um*” que tem que existir em toda família.

Durante a entrevista, não aparecem elogios aos seus nítidos esforços: o varal cheio de roupas lavadas por ele (na bica, e muito bem lavadas), a cama cheia de roupas para passar, também lavadas por ele no dia anterior, o carinho com que pagiou o bebê mais novo enquanto conversávamos, a alegria e o bom humor, a leitura de uma palavra no pote de creme... Tantos sinais despercebidos! Na escola, não passariam também sem reconhecimento tantas marcas positivas, indicadoras de capacidade, de esforço, de afeto e de responsabilidade ?

3.3.2.2 A trajetória escolar

Apesar de dizer que entrou para a escola aos dez anos, Iago foi matriculado na E.M. Vila da Serra aos sete. Já neste primeiro ano de escolarização, a mãe foi chamada à escola e orientada a buscar ajuda para seu filho, que manifestava dificuldades na aprendizagem da leitura. A escola encaminhou o educando para uma escola de ensino especial⁵⁶ e orientou a mãe a procurá-la o mais rápido possível. Ela buscou o centro de atendimentos pedagógicos que lhe fora indicado e deixou o nome de Iago numa lista de espera. A vaga, segundo ela, nunca foi conseguida.

Mãe: eles me chamaram lá para falar que ele precisava de estudar numa escola lá perto do BG, uma escola para crianças com deficiência. Eu fui lá, deixei o nome dele e tinha que ficar ligando pra saber se tinha saído a vaga. Eu não tinha telefone em casa na época, e nem dinheiro pra comprar cartão. Eu fui e não mexi com isso não.

I: Eu estudei no Yolanda, mãe?

Mãe: Não. Você só foi lá comigo, tentar a vaga.

P: Algum médico já examinou o Iago e disse que ele tem algum problema?

Mãe: Não.

P: Eu acho o Iago um menino muito esperto, ele se expressa muito bem. É um menino perfeito.

Mãe: Eu não sei o que acontece com Iago, não, moça.

Apesar de a mãe não saber explicar as causas do mau desempenho escolar de Iago, atribui suas dificuldades ao seu comportamento agitado e **aceita, sem muito questionamento, o “diagnóstico” de deficiente atribuído ao filho.** O próprio Iago, ao tentar traçar suas memórias escolares, tem dúvidas quanto ao fato de ter estudado no “Yolanda”. As crianças que saem desta

⁵⁶ Trata-se de uma escola estadual de Ensino Especial: Yolanda Martins Prates, localizada perto do Batalhão da Polícia Militar, conhecido como BG.

escola, quando reintegradas às escolas regulares, costumam sofrer preconceitos e serem alvo de apelidos e deboches dos demais colegas.

Ao contrário de Roberto, Iago parece ter mais recordações desse período, ou então, está sempre mais disposto a falar sobre elas.

P: Qual foi a primeira escola em que você estudou?

Iago: Vila da Serra.

P: Você entrou pra lá com quantos anos?

Iago: Dez...

P: E antes disso, com 7 anos? Onde você estudava?

Iago: Ah ...eu não morava aqui não. Eu morava..lá em... esqueci. Como é que é?

P: Era aqui mesmo em Minas Gerais?

Iago: É. Minha mãe falou comigo que eu estudei numa crechinha lá. Que eu batia nos meninos todos. Fazia a maior bagunça lá.

P: Quem foi a sua primeira professora lá no Vila da Serra?

Iago: Ah... acho que foi a ...você foi da minha sala, Roberto?Eu acho que era a Luíza.

P: Como ela era, você se lembra?

Iago: Ah.. morena, cabelo liso, usava esses óculos pretos.

P: Você gostava dela?

Iago: Gostava.

P: E ela gostava de você também?

Iago: Gostava.

P: Qual foi o dia mais feliz que você passou lá?

Iago: O dia que tem festa lá. Tinha jogo, brinquedo, dava algodão-doce, dava pastel. A gente comprava a ficha, quem acertasse ganhava brinquedo.

Iago: E se eu pedisse para você se lembrar do dia mais triste que passou lá?

(Neste momento, Iago faz referência a um fato recente que muito o estava incomodando)

Iago: Mais triste foi quando eu briguei com o menino da sala ontem.

P: Aqui?

Iago: Foi. Eu briguei com o menino novato que entrou na sala. O menino colocou o corretivo em cima da mesa, pixou a mesa toda e falou que tinha sido eu. Eu encarei e ele partiu pra cima de mim.

P: E lá no Vila da Serra? Você nunca ficou de castigo?

Iago: Já levei ocorrência. Muita não, mas pode dizer que já levei um bocado.

P: O que você fazia de errado?

Iago: Um dia eu peguei a buxinha de cabelo da menina. Joguei no vaso e dei descarga. Ela pegou o meu chinelo. Eu fiquei uns três dias de suspensão em casa.

As lembranças de Iago estão, quase sempre, associadas aos castigos e repreensões. Durante as entrevistas, ele e a mãe se referem, inclusive, a castigos físicos sofridos por Iago na E. M. Vila da Serra. Quando os entrevistei, conjuntamente, Iago recordou-se que sua primeira professora não tinha sido Luíza. Lembrou-se, então, de Ana Rosa:

Iago: Não. A primeira professora foi a Ana Rosa. Lembra dela mãe?

Mãe: Parecia um macho, de tão bruta.

Iago: Ela beliscava a gente. Quando a gente não sabia as coisas ela punha a gente de joelho. Da Luíza eu gostava...ela me deu uma chuteira...Ela foi depois da Ana Rosa.

P: Ela punha de joelhos, será que você está se lembrando bem?

Iago: Punha sim. Eu ficava sempre.

Mãe: Ela era muito rigorosa, parecia aquelas professoras do interior que bate é de vara. Deve que punha mesmo. Quando tinha reunião, as mulher saía tudo xingando. Ninguém gostava muito do jeito que ela falava, não.

P: A senhora não se queixava desse tipo de castigo?

Mãe: Eu penso que quando eu posso responder, eu respondo, quando eu não posso eu não falo nada.

P: Por que a senhora não falou nada?

Mãe: Não sei moça. (silêncio). Acho que Iago é mesmo muito levado. Eu não tava lá pra ver o que ele fazia.

P: As outras mães não gostavam do jeito que ela falava? Como era esse jeito?

Mãe: Não sei. Parecia que a gente não sabia educar os filhos da gente. Que a culpa deles ser assim, era a gente que não dava educação. Eu ficava humilhada. Eu nem gostava mais de ir em reunião.

P: O que a senhora mudaria nesta escola, para que ela fosse melhor para as crianças?

Mãe: Eu não tenho esse poder todo, moça... Se eu pudesse, punha umas professora melhor.

O depoimento da mãe revela o lugar em que se colocam as famílias mais pobres diante da escola e daqueles que a representam: professores, coordenadores e diretores. Um lugar de subalternidade e subserviência. Além de aceitar o rótulo de “deficiente” de forma passiva, aceita que o filho sofra castigos físicos extremamente humilhantes. Não se pode comprovar a

veracidade dos fatos narrados por Iago, entretanto, a mãe parece acreditar na versão do filho e, ainda assim, não procurou, junto a escola, nenhuma explicação sobre o acontecido.

Os depoimentos da mãe de Iago nos remetem a várias e sérias reflexões sobre a dimensão ética do trabalho de educador. Uma delas se refere ao necessário cuidado no trato com as famílias e nos termos usados quando queremos nos referir a alguma suspeita relativa à saúde física ou mental das crianças.

Não temos formação para traçarmos diagnósticos. Ao contrário de Roberto, que ao entrar para a escola já era percebido pela família como doente e menos capaz, Iago era, até então, para sua família, um menino “normal”. A entrada para a escola e o encaminhamento para uma “escola de deficientes” é que demarca sua inferioridade diante dos irmãos.

As escolas sentem-se muito desamparadas, ao se depararem com crianças que apresentam sinais de algum comprometimento emocional ou mesmo mental. Nem sempre existe parceria com os equipamentos públicos de saúde que poderiam auxiliar em diagnósticos confiáveis. No entanto, no trato com estas suspeitas requer cuidado, sob o risco de se comprometer, seriamente, o desenvolvimento equilibrado da criança.

Que atitudes de Iago teriam sido interpretadas pela escola como sinais de uma possível “deficiência”? Não seriam suas condutas, sua agitação motora, um incômodo maior para os professores, do que a questão cognitiva?

Que efeitos teriam sobre a auto-imagem de Iago o encaminhamento para uma escola de “ensino especial”? Que sentimentos e que marcas deixam em uma criança o fato de ficar de joelhos, diante da classe, por não saber alguma coisa?

O comportamento de Iago em sala de aula é bastante parecido com o seu proceder na esfera doméstica, conforme o relato da mãe. **Ele é bastante agitado.** Não consegue se concentrar por muito tempo na mesma atividade. Provoca os colegas com brincadeiras, está sempre envolvido em alguma briga. **Iago parece sempre dividido entre um enorme desejo de brincar e a necessidade de empenhar esforço para concluir alguma tarefa.**

Estas suas características, agitação, dificuldades para concentrar-se e concluir tarefas iniciadas, disposição para brigas; destacadas desde a educação infantil pela família e pela escola, parecem compor a imagem negativa que Iago tem de si mesmo.

Não obstante se reconheça como um menino prestativo, ao falar de si, enfatiza seus modos e suas características físicas de forma depreciativa. O olhar do outro sobre Iago parece determinar o que ele pensa a seu respeito.

P: Você tem muitos amigos?
I: Tenho.
P: E namorada?
I: Ri...(faz um gesto negativo com a cabeça e olha para o chão, envergonhado)
P: E a Taciana? Vocês gostam dela !!!
I: Ela acha a gente muito feio! Ela vem aqui pra trás e fica fumando. Eu não gosto de menina que fica fumando não.
P: Mas vocês acham a Taciana bonita!
I: Achar bonita, eu acho. Mas ela já falou que eu sou muito feio.
P: você se acha assim, muito feio?
I: (silêncio. Olha em direção ao gravador).
P: (Sinto que ele está incomodado).Gostaria que eu desligasse o gravador? Podemos continuar outra hora.
I: Faz um gesto afirmativo e prossegue). Eu sou feio, não sei se muito...
P: Por que você se acha feio?
I: Eles falam que meu olho é grande...você sabe. A boca, os dente. (risos)...zoiudo e beijudo.
P: Qual é a coisa que você sabe fazer melhor?
I: Quando uma pessoa tá com sacola pesada eu ajudo. Uma dona já falou que eu caí do céu pra ajudar ela.
P: E uma coisa que você faz muito mal...as pessoas comentam que você não faz muito bem?
I: É quando bato em alguém ligo estúpido !!!
P: E uma coisa que você tem dificuldade para fazer?
I: Ler muito bem. Não consigo ler muito bem.

Em 2002, ao encerrar o segundo ciclo na E. M. Vila da Serra, Iago continuava, segundo a Ficha de Avaliação do Aluno apresentando os mesmos “problemas” que, em 1998 foram identificados pela escola e que originaram o seu encaminhamento para uma escola de Educação Especial.

Após cinco anos de escolarização (assim como Roberto, cursou o primeiro ciclo em apenas dois anos), Iago saiu da E. M. Vila da Serra sem escrever nem mesmo o próprio nome. Teria Iago, durante estes cinco anos, permanecido o mesmo? A escola não conseguiu proporcionar nenhum crescimento pessoal ao aluno? Em caso afirmativo, porque a ficha registra

apenas os pontos de lacuna e falta? Transcrevo abaixo, algumas informações da ficha que confirmam esta afirmação:

“Participação nas interações do grupo

*O aluno demonstra **dificuldade** em relacionar-se com os colegas. Se posiciona diante do grupo mas **não respeita** as regras e colocações dos colegas na maioria das vezes.*

Organização do trabalho Pedagógico

*Participa pouco das atividades em sala, **não conclui** as mesmas. Não demonstra organização e **nem compreende** bem a proposta de trabalho orientada pela professora.*

Atividades de estudo

***Não compreende** bem as atividades **nem extrapola** o objeto de conhecimento.*

Áreas do conhecimento

*O aluno demonstra **muitas dificuldades em todas as disciplinas.**”*

Iago não tem discernimento da etapa de escolarização que está cursando. Quando pergunto o ciclo em que ele está, **não sabe responder**. Até mesmo quando faço a mesma pergunta, utilizando o termo *série*, ele tem dúvidas. Não sabe dizer também, há quanto tempo estuda na E.M. Albert Einstein.

Em função das exigências da bolsa-escola, Iago, dificilmente, falta às aulas, muito embora, às vezes, a mãe não tenha onde deixar o bebê para trabalhar e precise de Iago para cuidar do irmão. Logo no primeiro ano de frequência ao projeto da professora Clarisse, Iago aprendeu a escrever o nome, já conhecia as letras do alfabeto e iniciava, no mês de outubro de 2004, a ler algumas sílabas simples.

De todos os alunos, muito embora a professora discorde, Iago era, a meu ver, o que mais apreço demonstrava por ela. Dirigia-lhe a palavra em tom

alegre e festivo, sentia liberdade para brincar com ela em diferentes situações. Às vezes chamava-lhe “Dona Clarisse” e brincava com isso.

Iago e sua mãe falam agradecidos, que foi Clarisse que conseguiu, finalmente, alfabetizá-lo. Ele refere-se á professora, sempre de maneira muito carinhosa:

P: Aqui no Albert Einstein, você está há quanto tempo?

Iago: Ah...Eu não sei não. Eu entrei junto com o Roberto.

P: O que você acha daqui?

Iago: É bom.

P: Você gosta de estudar aqui?

Iago: Gesto afirmativo.

P: Dos colegas?

Iago: Gesto afirmativo.

P: Da merenda?

Iago: Gesto afirmativo.

P: E da Clarisse?

Iago: Muito mais!!!!

P: Por quê?

Iago: Ela é como uma mãe pra mim !!!

A grande preocupação de Dona Fátima era a de que Iago, ao final do ano, fosse encaminhado para o Ensino Médio, em outra escola. Ele estava concluindo o Ensino Fundamental e a retenção, por mais um ano, não era certa de ser conseguida. Seus receios são vários, desde uma possível punição caso o filho fique sem escola, até o medo pela permanência do filho em condições precárias de alfabetização:

*“Se ele continuar desse jeito, nem a Prefeitura vai querer ele assim, não é? Eles me disseram que só pode estudar lá mais um ano. A Clarisse me falou que ele só vai estudar lá mais esse ano. Como vai ser? É isso mesmo? Se ele parar de estudar, eles vão chamar o conselho pra mim, não é? **Olha aqui, moça, como pode uma pessoa ficar na escola sem saber ler nem escrever?**”*

Diante das histórias de Roberto e Iago, deparamo-nos com um sem número de adjetivos negativos, que atingem estes adolescentes vindos de todos os lados: na família, comparados aos irmãos, são os que não aprendem a ler, são doentes ou “terríveis”. Dentre os colegas são “zoiudos”, “beijudos”. Para a escola são “deficientes”, “difíceis”, “impossíveis”. Para si mesmos...quem são? Um grande silêncio, somente interrompido por muitos “não sei”: a data de nascimento, o aniversário, a lembrança mais feliz da escola, a professora mais querida.

Tanta negatividade nos remete às reflexões de SARTI (1999, p.104), acerca da inferioridade naturalizada, o “acreditar-se menos”, segundo a autora, está entre os maiores danos da desigualdade social. Em meio a tantos olhares que só viam lacunas, alguém precisaria enxergar conteúdo, completude. Alguém precisaria constituir o outro que possibilitasse a impressão, nessas auto-imagens, de mais esperança. Clarisse vislumbrou possibilidades, onde muitos só viram o impossível.

CAPÍTULO IV: A Dimensão Relacional da Educação e Experiências Positivas na Escolarização de adolescentes

4.1 Introdução

Nossa intenção, neste capítulo, é, por meio da articulação entre o arcabouço teórico e os dados empíricos, identificarmos e analisarmos as marcas que distinguem a prática de uma educadora que, em meio a muitas adversidades, obteve sucesso ao alfabetizar adolescentes que não o conseguiram em cinco/seis anos de escolaridade. Tais marcas serão buscadas nas especificidades da relação estabelecida entre os sujeitos envolvidos neste processo educativo: Clarisse e seus educandos.

Para tanto, apresentaremos, inicialmente, a experiência pedagógica analisada, incluindo, nesta apresentação, uma descrição mais detalhada do cotidiano vivido, por meio de um recurso de forma, por nós denominado “Um dia no Projeto da Clarisse”.

Posteriormente, o capítulo assumirá um tom mais teórico, no intuito de reafirmarmos a relevância da questão central de nosso estudo, qual seja, a dimensão relacional da educação e as marcas de uma experiência bem sucedida na alfabetização de adolescentes. Nossa discussão teórica visa, também a proporcionar uma reflexão acerca das categorias que sustentaram nossa análise: a relação de *intersubjetividade* em VAZ (2001) e o *cuidado*, a partir do enfoque de CARVALHO (1999).

Finalmente, no último tópico, atingindo o cerne de nosso estudo, buscaremos analisar a relação construída entre Clarisse e seus alunos, apresentando uma descrição de sua trajetória de vida, tal como fizemos em relação aos alunos Roberto e Iago. Em seguida, apresentaremos as marcas que especificam uma relação educador e educando geradora de experiências positivas, a partir do que a análise nos possibilitou compreender.

4.2 Apresentando a experiência analisada

Quando nos propusemos a investigar a dimensão relacional da educação, especificamente, a relação estabelecida entre educador e educandos, buscávamos encontrar as marcas, ou as especificidades de uma relação educativa que possibilitasse aos alunos com trajetórias escolares marcadas pelo “fracasso” - representado, sobretudo, pela condição do analfabetismo - uma experiência escolar bem sucedida.

Para tanto, buscamos encontrar um profissional que, em sua prática docente, destacasse as relações interpessoais e que, por opção, trabalhasse com alunos não alfabetizados, com “trajetória escolar acidentada”. Seria necessário, também, que este profissional obtivesse sucesso em sua ação alfabetizadora. Foi então que uma amiga, professora da E. M. Albert Einstein, falou-me de alguém que já poderia ter se aposentado e que, por escolha própria, trabalhava com “alunos difíceis”.

Eu não conhecia Clarisse, até o dia em que fui à escola apresentar-me e solicitar sua permissão para coletar os dados da pesquisa em sua classe. Conforme explicitado no capítulo introdutório deste trabalho, eu já havia tentado desenvolver a coleta de dados em outras duas escolas, sem, no entanto, obter sucesso.

O “Projeto da Clarisse” funcionava, então, em uma pequena sala de, aproximadamente, 16 m², localizada nos fundos do terreno, na parte mais retirada da construção. Mal havia espaço para que ela circulasse entre as carteiras. A precariedade do ambiente físico destinado ao projeto levou-me a refletir sobre o espaço simbólico ocupado por aqueles alunos, no coletivo da E. M. Albert Einstein. Quais seriam as causas deste isolamento?

Clarisse recebeu-me à porta e logo estava rodeada de rostos curiosos, meninos e meninas, que a abraçavam e que queriam saber quem eu era. Um aluno perguntou se eu era, mesmo, do Brasil. Ela explicou-me que já havia estado por lá, de visita, uma pesquisadora espanhola encaminhada pela Gerência Regional de Educação da SMED/BH. Minha amiga já havia adiantado à Clarisse o tema de minha pesquisa e, naquele dia, conversamos pouco, no entanto, uma frase dita pela professora marcou a minha permanência naquele espaço: *“Pode entrar, mas não repare. Nós somos assim mesmo.”* Ela sempre se referia aos alunos como se fosse, ela mesma, um deles, ou como se este nós a integrasse, de forma muito marcada, àquele grupo:

“Nós somos assim mesmo, veja nossa sala: é pequena, meio improvisada, nossos cadernos são desorganizados...será que você tem, realmente, alguma coisa a aprender com a gente?”(notas de campo/2004)

Esta identificação entre a professora e seus alunos, inicialmente desapercibida por mim, somente depois foi se construindo diante de meus olhos, tornando-se, talvez, um dos pontos significativos da relação de Clarisse com seus alunos. Muitas vivências os aproximavam: a experiência de uma infância pobre, o trabalho precoce, o sentimento de rejeição, a aversão às regras pré-estabelecidas e um jeito “meio desorganizado de ser”. Até mesmo, uma certa dúvida quanto ao seu valor enquanto sujeito: *“será que você tem, realmente, alguma coisa a aprender com a gente”?*

Buscando apreender as especificidades que marcavam a relação entre a professora e seus alunos, busquei destacar, das observações feitas, os elementos que a caracterizam, anunciando uma postura diferenciada diante do outro.

Comecei a coleta de dados em setembro de 2004. A turma era composta, então, por 23 alunos, mas a frequência era, em média, de 17 alunos por dia. A entrada e saída de alunos da turma era constante. A cada semana, poderia chegar um aluno novo, bem como, alunos que alcançassem os objetivos do projeto e se alfabetizassem, poderiam ser reinseridos em sua turma de origem.

Eram, em sua maioria, adolescentes do sexo masculino (em 2004 eram apenas cinco meninas). A professora buscava dividi-los em dois subgrupos, por mais que isso parecesse impossível naquele espaço físico tão reduzido. Voltados para a porta, de frente para um pequenino quadro de giz, ficava o grupo que não estava, ainda, alfabetizado. Ao fundo da sala, assentados em outra posição, voltados para uma parede, onde a professora pendurou uma folha de madeirite que lhe servia de quadro, estava o segundo grupo. Estes, ela já havia alfabetizado, ou então, haviam sido encaminhados para o projeto por motivos outros que não a aprendizagem da leitura e da escrita⁵⁷.

A sala era muito quente. Na verdade, o espaço parecia ter sido improvisado com a introdução de uma divisória que isolou um pedaço da quadra coberta da escola. Tal divisória, no entanto, não era capaz de proporcionar o adequado isolamento acústico daquele ambiente. Dentro da sala, ouvíamos todos os ruídos advindos das atividades realizadas na quadra. Coberta por telhas de zinco, não havia janelas. A única entrada de ar era a porta, que não podia, então, ser fechada. Algumas estantes, entulhadas de livros velhos, davam ao local um aspecto de descuido e abandono. A professora dizia que, intencionalmente, fazia questão de não arrumá-los, para que o efeito visual causado pela desordem pudesse auxiliá-la na reivindicação de um novo espaço de trabalho. Havia uma pequena mesa onde Clarisse dispunha seus objetos. O espaço era tão pequeno, que ela não podia sentar-se na cadeira que ficava junto à mesa. Passava a tarde toda em pé, às vezes, assentando-

⁵⁷ Não obstante estivessem alfabetizados, não raramente, alunos tidos como “indisciplinados” eram encaminhados, pelos professores, ao “Projeto da Clarisse”, com a argumentação de que um dos seus objetivos era a “socialização”.

se junto a um ou outro aluno. Eu mesma, muitas vezes, fiquei em pé, só me assentando quando alguns alunos saíam para a aula de Educação Física, liberando as cadeiras por eles utilizadas.

Os alunos chamavam-na pelo nome. Apesar da idade, 65 anos, nenhum deles se referia à professora usando termos como *dona*, *senhora* ou mesmo *professora*. Eles diziam apenas “*Clarisse*” e chamavam por seu nome a tarde toda. Este foi o primeiro sinal de uma relação marcada pela proximidade. Impressionou-me a liberdade que tinham para se aproximar dela, para conversar sobre qualquer assunto, para brincar, sem, no entanto, lhe faltarem com o respeito.

BERGO (2005), retomando as palavras de ROCKWELL (1999), relembra que os documentos formais, tais como planejamentos e currículos, incorporam certas dimensões dos processos educativos, constituindo um “dever ser”. No entanto, as relações e práticas significativas na formação dos sujeitos são apreendidas no estudo de sua expressão concreta e cotidiana. Portanto, o referencial etnográfico nos levou a buscar uma descrição mais detalhada da experiência concreta por nós analisada.

GEERTZ (1989) nos alerta para o fato de que a etnografia não é uma questão de método, técnicas ou processos determinados; não se resume a estabelecer relações, ou escolher informantes, nem tampouco escrever um diário ou transcrever textos. O que definiria a prática da etnografia seria um tipo de esforço intelectual que representa “*um risco elaborado por uma*

“descrição densa”, tomando emprestada a noção de Gilbert Ryle. (GEERTZ, 1989, p.15).

A “descrição densa” difere-se da “descrição superficial”, cujo alcance se limita à descrição do fato que observamos, tal como ele, objetivamente, se apresenta ao nosso olhar. A densidade seria conferida à descrição pela capacidade de revelar os intrincados significados que se ocultam ao olhar inicial. Segundo o autor, o etnógrafo enfrenta, em sua prática,

“uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. Fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” (GEERTZ, 1989, p.21).

Portanto, buscando partilhar com o leitor a leitura de um “manuscrito estranho” apresentaremos, a seguir, um condensado de cenas observadas no campo de pesquisa, na tentativa de reconstruir o que poderíamos considerar um “dia típico” no cotidiano do “Projeto da Clarisse”. Nossa intenção é possibilitar ao leitor a construção de uma imagem, ainda que recortada pelo nosso olhar (para GEERTZ os textos etnográficos, *são eles mesmos interpretações de segunda e terceira mão, p.25*) que lhe permita, de alguma forma, vivenciar e participar com seus próprios referenciais, da análise feita, por nós, desta experiência.

4.2.1 Um dia no “Projeto da Clarisse”

Quinta-feira. Setembro de 2005. Faz muito calor. Os ônibus especiais vão parando na rua lateral da escola. As crianças e adolescentes vão descendo. Muitos risos, brincadeiras. Estão com os rostos bastante suados. Uma mocinha olha para o motorista do ônibus e joga um beijo, antes de descer. São quase 13 horas.

Aos poucos, os alunos vão entrando para a escola. Alguns ficam encostados no gradil que protege a entrada, construído com o propósito de impedir o contato das crianças com a rua. Adolescentes de outras escolas, alguns uniformizados, outros não, ficam por ali, conversando com os alunos que chegam. Alguns jovens ficam dentro de carros, com as portas abertas e o som em alto volume.

As crianças pequenas vão entrando e se dirigindo para o bloco do primeiro e segundo ciclos. Os adolescentes do terceiro ciclo ficam pelo pátio, pelos corredores, às portas das salas, aguardando pelo sinal para o início da aula.

Os alunos de Clarisse, adolescentes entre 12 e 16 anos, vão se dirigindo, aos poucos, para os fundos do terreno onde fica a pequena sala onde funciona o projeto. Os meninos se acomodam embaixo de um grande pinheiro que projeta uma sombra reconfortante, aliviando o calor. Tiram dos bolsos bolinhas de gude. Marcam no chão de terra, buraquinhos onde devem ser atiradas as bolinhas. O jogo começa: Nilsinho atira sua bolinha e consegue atingir a de Iago. Roberto mostra os bolsos cheios de bolinhas coloridas e pede para jogar. Wander, o mais velho, não permite: vai dar briga. Eles discutem a possibilidade de Roberto também participar da brincadeira.

As meninas, apenas cinco na turma, ficam mais afastadas. Elas conversam sobre os novos brincos de Fabiana: como ela estava linda com eles!!! Luciana espera ansiosa pela chegada de Clarisse. Ela me chama em particular. Diz ter um assunto muito sério a tratar com a professora, que poderá mudar toda a sua vida. Está muito feliz.

Diogo, um garoto de treze anos, chupa o dedo polegar e assiste ao jogo, ligeiramente afastado do grupo. Ele dá muitas risadas e debocha dos colegas, Roberto e Iago, que perderam quase todas as bolinhas para Cristóvão Renato:

Iago: “Devolve, Lambão, devolve!”

Cristóvão: Devolver, por que, se eu ganhei? Jogo é jogo!

Iago: Vou dar porrada!!!

Wander: Vocês não sabem jogar, eu tô fora. A hora que a Clarisse chegar... eu tô fora!!!!

Iago: Você vai ver, fedorento, vou te pegar.

As meninas se aproximam para ver a briga. Gabriela acha graça na confusão. Ellena demonstra medo, se esconde atrás de mim. Diogo abre a torneira utilizada para molhar o jardim e atira água em Daniel que o chama de “viadinho”. A sala está trancada. O sinal toca e os alunos de outras turmas vão, sem nenhuma pressa, se dirigindo para suas salas.

Clarisse não chega e os alunos continuam por ali. André agora se atraca, no chão, com Daniel. Ele não gostou do colega ter chamado seu irmão, Diogo, de “viadinho”.

Luciana vê Clarisse apontar no final do corredor. Ela traz muitas sacolas. **O seu andar é lento e pesado. Os cabelos, um pouco desalinhados. Parece bastante cansada**⁵⁸. São 13:15h.

Iago corre em direção a ela, toma-lhe as sacolas das mãos e, apressadamente, fala: “*O Lambão roubou minhas bolinhas de gude e as do Robertinho também. Se ele não me devolver eu vou quebrar ele, eu tô avisando!!!*”

Luciana dá o braço à professora, beija-lhe o rosto: “*Clarisse, eu tenho um assunto muito sério pra falar com você, você tem que me ajudar*”. A professora sorri para todos, desculpa-se pelo atraso, diz que foi comprar uma garrafa de água mineral para tomar durante a tarde, pois não estava se sentindo muito bem. Iago continua insistindo no assunto das bolinhas.

Clarisse finge não ouvir. Pergunta à Luciana:

Clarisse: Que assunto é este, tão importante, que te deixou com esse sorriso tão iluminado?

Luciano: Eu escrevi uma carta para o Gugu⁵⁹. Eu quero ser a princesa. Eu vou ganhar muita roupa bonita e ele vai arrumar a casa da minha mãe!!! Você me ajuda a corrigir a carta?

Clarisse: Ajudo, claro! Você já conseguiu a lupa⁶⁰, Luciana?

Luciano: Minha mãe vai buscar.

Clarisse: Se você continuar a vir à aula sem a lupa, vou conversar com sua mãe de novo. Você precisa muito dela.

⁵⁸ As frases em negrito, neste tópico, foram consideradas significativas, portanto, serão retomadas, posteriormente, na análise dos dados.

⁵⁹ A aluna se referia ao conhecido apresentador de televisão, Augusto Liberato, que, em seu programa dominical, apresentava, naquele ano, um quadro no qual, moças pobres eram sorteadas para passarem um “dia de princesa”: teriam direito a roupas novas, a uma tarde no salão de beleza além de uma reforma em suas casas.

⁶⁰ Luciana tinha um grave problema de visão, que não podia ser corrigido com o uso de óculos e necessitava de uma lupa para auxiliá-la na leitura e na escrita. Luciana havia sido alfabetizada por Clarisse e, assim que se sentisse mais segura, deveria ser reintegrada à sua turma de origem.

A professora destranca a sala, lá dentro parece estar mais quente do que a céu aberto. Ela tira, de dentro de uma das sacolas, dois ventiladores e pede a Breno que os ligue. Um no fundo e o outro, na entrada da sala.

Os alunos vão entrando e procurando seus lugares. São vinte e três alunos em três fileiras de cadeiras. Ao fundo da sala, uma estante cheia de livros. Um amontoado de carteiras e cadeiras quebradas nos faz lembrar que aquele espaço já pertenceu à antiga marcenaria que consertava os móveis da escola. À frente, a mesa da professora e um pequeno quadro verde. O grupo já alfabetizado assenta-se virado para uma folha de madeirite, que serve de quadro e fica ao fundo da sala. O grupo em alfabetização assenta-se mais à frente, junto ao quadro verde.

A aula começa. Clarisse se aproxima e fala alguma coisa ao ouvido de Iago Macedo. Ele está de cabeça baixa na carteira, visivelmente chateado com a história das bolinhas. Percebo que, na conversa, ela está se dispondo a ouvir todos os envolvidos no problema, em outro momento.

Clarisse pede ao grupo de trás, já alfabetizado, que retirem o texto cuja leitura pediu que preparassem para aquele dia. Alguns alunos abrem as mochilas, procurando o texto. O texto fala sobre a chegada dos portugueses ao Brasil. Breno fica de cabeça baixa, como se nada tivesse ouvido. Wander retira rapidamente seu texto, **uma folha dobrada, que trazia dentro do bolso**. Olha em minha direção, como que para se certificar de que eu prestava atenção em seus atos. Fabiana é a única menina neste grupo. A professora Clarisse orienta:

“Podem ir preparando a leitura, silenciosamente. Marquem as palavras em que encontrarem dificuldades. Daqui a pouco, faço a leitura em voz alta com vocês. Hoje vou querer escutar a leitura! De um por um!!!!”

Clarisse se assenta, tira da sacola um par de chinelos de borracha. Retira os sapatos com ar de alívio. Os pés estavam muito inchados: *“Neste calor, calçar sapatos é insuportável, ainda mais no meu caso, que sou diabética! Você não repare, não!”* A professora reúne o grupo em processo de alfabetização:

“Pertinho de mim: Cristóvão Renato, Iago Macedo, Robertinho, Ellena, Nilsinho, Leandro, Wesley!!! Onde está Wesley??? Não é possível, faltou à aula de novo?”

Clarisse, enquanto separa o material para os alunos em alfabetização, lança um olhar à sala e comenta a ausência de alguns deles. Perguntou, então, aos presentes, que notícias davam de Jerônimo, Fabiano e Wesley.

“Quem mora perto do Wesley? Fabiana? Então, faça o favor, faça a caridade, de avisar a mãe deste menino que há quase dois meses ele não vem à escola. Meu Deus, mas também como é que uma mãe não abre o caderno de um filho? Vê que não tem uma linha escrita e não faz nada???”

Mantenho-me mais perto deste grupo, pelo qual me interessava mais diretamente. Permaneço em pé, pois não há lugar para eu me assentar. A professora começa a atividade do dia. Distribui um exercício do tipo palavra-cruzada, em que os alunos deveriam preencher as palavras: taco, tapete, peteca, palito, pipoca, tatu. Ela permanece em pé (não há cadeira vaga para ela, também), junto aos alunos. Ajuda um de cada vez. Encoraja os que sentem mais dificuldades a persistirem na tarefa: *“Você é capaz. Apaga, faça novamente”*.

Os dois alunos do grupo alfabetizado, que antes do início da aula “se estranharam” parecem continuar em desacordo, discutindo no fundo da sala:

*André: Clarisse, o Daniel tá querendo o ventilador só pra ele! (gritando)
(Daniel vira o ventilador em sua direção e sorri levantando a camisa para melhor aproveitar o vento)*

Wander: (levanta-se para apartar a discussão, sempre olhando em direção a mim). O ventilador é pra todo mundo, mano! (Ele aproxima-se de Daniel e põe o ventilador na posição original)

Daniel: Clarisse, o irmão desse “viadinho” tá me provocando!!! (referindo-se a André)

Clarisse se afasta do grupo em alfabetização e vai ao fundo da sala resolver a questão.

“Eu trouxe o ventilador da minha casa, estão ouvindo? Eu trouxe para todos nós. Ele deve ficar na posição em que fique bom para todo mundo, ouviu Daniel? E eu não estou gostando desse seu jeito de falar de seus colegas não!!! Eu preciso de sossego, para atender os meninos lá na frente. Colaborem”.

A professora muda o ventilador de lugar e pergunta: *“está bem assim? Acho que agora vai ventinho em todo mundo.”* Clarisse, já voltando à tarefa anterior, parece não escutar o comentário de Daniel: *“ventinho fresco é perto do Diogo”*.

Após orientar como deveria ser feita a palavra-cruzada e corrigir o exercício dos que já haviam terminado, Clarisse solicita que eu continue orientando a atividade e se dirige para o grupo de trás: *“Então, quem vai começar a leitura hoje?”* Muitos abaixam a cabeça, tentam se esquivar, acredito, constrangidos pela minha presença. Wander, ao contrário dos demais, levanta a mão, olha em minha direção e diz, voltando o olhar novamente para a professora:

Wander: Eu, Clarisse!

Clarisse: Ótimo. Este texto fala sobre o quê, mesmo?

Wander: Sobre quando os portugueses chegaram ao Brasil!

Clarisse: Então vamos ler com atenção. Vamos perceber os detalhes, como era o nosso país naquela época, por quem era habitado, como os portugueses se deslocaram da Europa para cá...

Jonas: Português não é de Portugal, não?

Clarisse: E o que foi que eu falei?

Jonas: Europa.

Clarisse: Ah!!! (risos) Fabiana, vai apanhar um mapa com a Lana. (coordenadora). Vamos mostrar onde fica Portugal. Fica num continente chamado Europa...

Wander: (Interrompendo a explicação de Clarisse) Clarisse, eu não vou ler mais não? (chateado).

Clarisse: Leia Wander, vejamos como está sua leitura.

O aluno lê pausadamente. Sua leitura oral demonstra relativa fluência e o tom de voz é forte e seguro. Às vezes, ele interrompe a leitura e olha para a professora, como se pedisse aprovação para continuar. **Ela esboça um sorriso, faz um sinal com o dedo polegar indicando que está gostando. Wander sorri e prossegue.** Antes que o aluno terminasse a leitura do texto, toca o sinal para encerrar o primeiro horário.

Um grande alvoroço se instaura na turma ao ouvir o sinal que anuncia o segundo horário. São aproximadamente 14h. Alguns dos alunos deveriam “descer” para fazer a aula de Educação Física com sua turma de origem. Arrastam as cadeiras e saem correndo, ruidosamente. O barulho é intenso. Clarisse explica que eles gostam muito dessa aula e não gostam de se atrasar. Fabiana retorna trazendo um mapa-mundi enrolado e um globo terrestre:

Fabiana: Onde eu ponho Clarisse? A Lana falou pra devolver antes do final do horário!

*Clarisse: Põe na minha mesa. Acha um lugar no meio dessa bagunça. **Eu não vou nem arrumar porque essa confusão vai me ajudar a conseguir outra sala para nós.** Ponha, Fabiana, porque agora vou ter que esperar juntar todo mundo, de novo, para mostrar a Europa.*

O grupo que permanece, parece aliviado. A sala ficou mais vazia. Alguns mudam de lugar, buscando ficar mais perto do ventilador. Finalmente, há carteiras vazias para que Clarisse e eu possamos nos assentar. Ela continua a ouvir a leitura dos alunos alfabetizados. Cada um lê um parágrafo em voz alta e comenta o que entendeu a respeito das informações lidas. A atividade é interrompida pela voz de Iago:

Iago: Clarisse, a gente pode tirar a camisa?

Clarisse: Pode! Ninguém agüenta tanto calor.

Iago: (em voz bem alta) Clariiiiiiiiiiiiiisseeê, tem gente chegando agoooooooooora!

Clarisse se dirige até a porta. Laura está freqüentando o projeto há poucos dias. Ela estuda de manhã e foi orientada a participar do projeto à tarde. Ela está encostada do lado de fora e segura pela mão, uma menina de, aproximadamente, quatro anos.

Clarisse: Laura, eu já disse que pode entrar, não precisa ficar com vergonha, não. Pode se assentar lá atrás com a menina. Pega uma folha para ela desenhar.

Laura: Eu estou com vergonha.

Clarisse: (abraça a aluna) Vergonha é roubar e não poder carregar. Você já havia conversado sobre esse assunto, não é? Então acabou.

Iago: O quê que essa menina é dela, Clarisse?

Clarisse: (surpresa ao ver Iago na porta, ouvindo a conversa) Iago, eu já pedi pra você parar com essa mania de ouvir a conversa dos outros. A Laura toma conta da menina para a mãe dela trabalhar. Ela precisa trazer a menina para cá, se quiser participar das aulas, às quintas-feiras, entendeu?

Laura se assenta. Ellena e Luciana se aproximam com folhas de caderno e canetas coloridas para distraírem a menina. Clarisse pede a Laura que faça a mesma palavra cruzada que os meninos já haviam feito. A professora orienta o grupo alfabetizado.

“Gostei! A leitura está cada vez melhor. Agora quero ver é a matemática! Vou passar umas contas no quadro. Até depois da merenda quero tudo pronto! Nada de enrolação. Quem precisar de mim é só chamar”.

Ela registra no madeirite que serve de quadro, dez operações de multiplicação simples (com apenas um algarismo no multiplicador). Toca o sinal para o início do recreio. Novo tumulto se instaura na classe. A turma que estava na Educação Física chega suada, entram todos correndo na sala, pegam as bolinhas de gude nas mochilas, bolas e petecas no armário da professora. Os demais, também, saem correndo para a cantina para merendarem e ainda sobrar tempo para brincar. Retornam alguns minutos depois, para vestirem as camisas. Não puderam entrar na cantina sem elas.

Algumas meninas permanecem na sala com Clarisse. Entre elas, Luciana, que segura o envelope com a carta a ser corrigida. A professora me libera, para o caso de eu querer tomar água ou ir ao banheiro. Sua intenção era aproveitar aquele tempo para atender Luciana. Ela, finalmente, abre a garrafa de água mineral. Ellena comenta baixinho:

Ellena: faz barulhinho, igual guaraná!!!

Clarisse: O que você disse, Ellena?

Ellena: Essa água parece de guaraná.

Clarisse: (risos). É água com gás! Você quer experimentar? Peguem copos no armário. Quem quiser provar, pode pegar um pouquinho. Só um pouquinho, para dar para todos.

Todos os que estavam na sala pegaram copos e serviram um pouco da água gasosa. Alguns, estranhando o sabor, correram para fora, para cuspir. A professora ri da atitude deles:

Clarisse: O que é? Não gostaram da água gasosa? Se estivesse geladinha...

Ellena: Eu tomei a minha toda. Clarisse, eu não desperdicei, não.

Diogo: Eu cuspi. É ruim demais.

Clarisse: Está bom, agora saiam, vão brincar um pouco, vão merendar. Eu tenho que ajudar a Luciana.

Sáímos todos para o recreio. Os alunos se espalham. Os que já merendaram, jogam bola no espaço em frente à sala. Ali também brincam algumas crianças do primeiro ciclo. A professora deles fica observando. Orienta aos alunos pequenos que não fiquem perto dos grandes: **“São muito estúpidos, podem machucá-los”**. As meninas, geralmente, vão para o bloco de baixo, conversar com amigas de outras turmas. Fabiana gosta de levar pente, cremes de cabelo e maquiagem para o banheiro e se arrumar. (aqui, simplesmente, quebrei o parágrafo)

Toca o sinal para terminar o recreio: 15: 30h. Nem todos os alunos retornam, pois um outro grupo, neste horário, vai para a aula de Educação Física. Quando entramos novamente na saleta, a professora havia arrumado algumas carteiras em grupo. Ao centro havia argila, papelão e pedaços de papel colorido. O grupo vai entrando e tecendo comentários:

Fabiano: Oba! Matemática. (ele estava na Educação Física e sua alegria referia-se às contas registradas no madeirite)

Wander: A gente vai fazer os índios de argila hoje?

Clarisse: Como havíamos combinado ontem, a Liliane não veio, ela não sabe. Nós vamos fazer uma maquete mostrando a chegada dos portugueses ao Brasil.

(Roberto corre em direção à mesa com a argila. É acompanhado por Diogo e Iago).

Clarisse: Podem se levantar daí, todos três. Vamos primeiro terminar a atividade de matemática e vocês vão fazer um ditado comigo. Quem for terminando, vai passando para a mesa da argila. Laura, dá um pouquinho de argila para a Débora e venha fazer o ditado comigo, aqui na frente. Terminou a palavra cruzada?

Os alunos vão fazendo as operações matemáticas. Após o recreio, Breno, que havia dormido durante o primeiro horário, estava mais desperto. Fabiana ajuda Diogo nas operações que ele não consegue fazer. André interrompe sua atividade, a todo momento, para vigiar a argila. Aqueles que terminavam os exercícios de matemática, deixavam as suas folhas sobre a mesa de Clarisse e, animadamente, iam para a mesa modelar os bonecos de argila.

O grupo da alfabetização fazia o ditado. A cada palavra acertada, um gesto de comemoração. Eles pareciam alegres. Clarisse ditava palavras com as sílabas das famílias do T e do P. Após ditar a palavra, ela dava um tempo para que cada um conferisse sua escrita. Depois passava a palavra no quadro para que corrigissem.

Ana Maria: O Iago errou!!!

Clarisse. Ele não errou a palavra toda. Aposto que esqueceu apenas uma letra. Deixe ver, Iago

Iago: Fofqueira!!!

Clarisse: Ele não pôs o E no final da palavra tapete. Por que você fez assim, Iago?

Iago: Ta – Pe- Tê. Não acaba com TÊ ?

Clarisse escreve no quadro outras palavras como: tomate, abacate, alicate, e explica a Iago a dúvida que levou-o a suprimir a letra E do final da palavra. Ao terminar o ditado, todos formam um único grupo para montarem, com a argila, os personagens da “Chegada dos Portugueses ao Brasil”. Junto-me a eles. O grupo trabalha animado. Entram e saem da sala para lavarem as mãos ou para buscarem mais água. Estão sujos. As roupas, cabelos e rostos. Iago interrompe sua modelagem constantemente. Ora passa as mãos sujas de argila no rosto de algum colega, ora vai até o fundo da sala e se esconde entre os móveis quebrados, ali empilhados, ora corre, risca alguma coisa no quadro, sobe nos armários ao fundo da sala, pula novamente no chão, depois, retorna à sua atividade.

Observo que Clarisse chama os alunos envolvidos no problema das bolinhas de gude, ocorrido ao início do horário. Eles conversam fora da sala. André altera a voz. Iago parece acalmar-se, aos poucos. A professora afasta Cristóvão Renato de Iago. Parecem querer se agredir fisicamente. Robertinho fica apenas observando. Parece não participar da conversa. Em determinado momento todos voltam para a sala e pegam, cada um, suas bolinhas de gude. Voltam para o lado de fora e, sob o olhar da professora redistribuem as bolinhas entre si. Já são 16:30 H. Clarisse pede que organizem a mesa de argila:

Clarisse: Gente, vamos arrumar tudo. Deixem os bonecos secando. Amanhã faremos a vegetação com papel crepom. Cuidado, não esbarrem porque ainda está mole. Ajudem a limpar tudo.

Diogo: Clarisse, meu índio tá bonito?

Clarisse: Está ótimo. Acho que você poderia colocar alguma coisa na cabeça dele! (tira o dedo de Diogo da boca)

Diogo: Uma pena? Posso trazer uma pena de galinha?

Daniel: Não burro, põe um chapéu!!!

Clarisse: (Olhar repreensivo) Daniel, eu acho que hoje o senhor já passou dos limites, não acha?

Os alunos saíram da sala para lavar as mãos. As meninas passaram panos nas mesas para limparem as sobras de argila. Wander e Diogo tentavam varrer a sala apertada. Ellena e Luciana ajudavam a professora a abrir duas sacolas que ela trouxera de casa. Eram muitos pães. Todos parecem felizes com o que vêem. Alguns gritam: “Pão”!

Clarisse: Fabiana e Ana Maria, vão à cantina e peçam o vidro de maionese e o presunto que deixei guardados na geladeira. Peguem a jarra no armário e encham com água gelada. Hoje vai ter suco e sanduíche.

Os alunos, como que por mágica, assentam-se e ficam mudos, entreolhando-se felizes. Fabiana e Ana Maria retornam, trazendo o que Clarisse pedira. Nós ajudamos a professora a abrir os pães e fazer os sanduíches. Fabiana faz o suco e distribui para os colegas. Depois, a professora distribui pequenas rapaduras, embaladas em caixinhas, parte da merenda envida pela PBH.

Terminado o lanche, Clarisse avisa que, no dia seguinte, sexta-feira, haveria roda de conversa. **Quem estivesse se sentindo incomodado com alguma coisa, deveria pensar sobre o assunto, escrever alguma coisa sobre seus sentimentos para expor na roda.** Toca o sinal para o término da aula. Todos se despedem da professora. Muitos abraços!

São quase 18:00 h quando Clarisse diz: “Jonas, hoje você fica, não é? Hoje é seu dia.” Os alunos seguem apressados para não perderem os ônibus especiais que seguem para a região do Taquaril. Uma vez por semana, Jonas fica ao final do horário com a professora. Ele já está alfabetizado, mas precisa ganhar segurança nos outros conteúdos, ela explica. A professora paga sua passagem num ônibus coletivo, para que ele possa ficar até mais tarde, sem se preocupar com especial.

4.3 O resgate da dimensão relacional da educação

Nossa intenção ao apresentarmos “Um dia típico no projeto da Clarisse” é a de, minimamente, fornecer ao leitor uma descrição mais detalhada do cotidiano vivenciado pelos participantes deste projeto. O recorte das cenas, no entanto, como todo corte que fazemos no real, não nos permite abarcá-lo em sua totalidade, revelando-nos apenas fragmentos.

Ainda assim, acreditamos que o conjunto de cenas “recortadas” de emaranhado complexo, nos permite de alguma forma, tornar mais concreto o que denominamos dimensão relacional da educação e nos auxiliar na análise dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos nesse processo, a esta dimensão. Neste tópico, buscaremos refletir acerca da dimensão relacional da educação, sob o ponto de vista daqueles que acreditam na relevância das relações de qualidade entre educador e educando para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

A Sociologia da Educação, ao considerar o micro espaço da sala de aula como um objeto de estudo, veio a contribuir com um novo olhar sobre este local onde, aparentemente, tudo é óbvio e rotineiro. Para além de um local de transmissão de conhecimentos, onde se desenrolam os processos de ensino e aprendizagem, a sala de aula é um “turbilhão emocional”, nas palavras de Marília Carvalho (1999 a).

Assim como descrevemos em “Um dia típico no projeto da Clarisse”, o *turbilhão* não era somente emocional, constituído pelas inseguranças, medos, afetos e desafetos entre aqueles alunos e sua professora. O *turbilhão* era também físico, na medida em que era intensa a agitação motora daqueles adolescentes.

Não poderia ser diferente. Um espaço que congrega tantas singularidades! De um lado, o professor: sujeito adulto que traz consigo uma formação, um sistema de valores e hábitos de classe, crenças e costumes. De outro lado, os alunos: crianças, adolescentes e jovens. Não bastasse a diferença geracional, quando se trata de escola pública, geralmente, existe também, uma diferença de classe social e, conseqüentemente, de referências culturais. O professor e seus alunos constituem um grupo onde são intensas as relações. Cada aluno é uma pessoa singular, ainda que sejam moradores de uma mesma região, pertencentes a famílias em condições socioeconômicas semelhantes, ainda assim, podem ser bem diferentes no seu jeito de ser.

A sala de aula é o espaço onde se cruzam estas singularidades. No encontro entre sujeitos, não há como desconhecer as relações que se estabelecem entre eles e as emoções que perpassam e qualificam, de forma positiva ou negativa, este encontro. Portanto, para conhecermos o processo educativo que ocorre em uma sala de aula é necessário ir além dos procedimentos didático-metodológicos utilizados pelo professor. É relevante também,

conhecer das formas de relação que ali são construídas; as maneiras como os sujeitos alunos e o sujeito professor lidam com suas emoções cotidianas.

TEIXEIRA (1996), ao analisar os elementos que singularizam os professores como sujeitos sócio-culturais, destaca a relação professor-aluno como uma das dimensões a serem consideradas. Acerca desta relação, a autora ressalta:

“Trata-se, pois, de uma relação face-a-face, em cotidianos de convivência na instituição escolar, um ambiente destinado aos processos didático pedagógicos. Espaço programado para esse fim, no qual professores e alunos se encontram por longos períodos, existindo entre eles proximidade pessoal e físico geográfica, diferentemente de outros ambientes e interações humanas. Não raro eles se encontram diariamente, durante meses e anos, embora isso ocorra em função das contingências e não das suas escolhas. Esses caracteres por si só demarcam o forte empenhamento humano de que tais relações se revestem, evidenciado nas trocas, nos conflitos e intimidade entre docentes e discentes” (TEIXEIRA, 1996, p.187,188).

Essa convivência, cotidiana e duradoura, faz com que entre professores e alunos se instale um ambiente no qual as emoções ocupam grande espaço. Tornam-se, de certa forma, nesta convivência, familiares um ao outro, consolidando-se simpatias, antipatias, sentimentos de admiração e rejeição:

“O que estamos destacando é essa forte marca do envolvimento humano e de afetividade constitutiva das relações pedagógicas, pois nelas estão sujeitos, em próximo e freqüente convívio. Pessoas postas em situações que envolvem calor e sentimento humano, seja de bem-estar e bem-querer ou de mal-estar e mal-querer. De aceitação e de alegria, ou de recusa e repulsa. De positividade ou negatividade ou tudo isso junto, misturado, variando conforme os contextos. O que se constata, contudo, é que dificilmente haverá frieza ou indiferença de um para com o outro”. (TEIXEIRA, 1996, p.187,188)

As palavras de TEIXEIRA reforçam o que vimos afirmando, ou seja, a impossibilidade de pensarmos a Educação fora do contexto das relações. No âmbito desta pesquisa, caminharemos junto aos estudos que buscam uma abordagem que não reduza o fenômeno educativo à sua dimensão cognitiva.

Consideramos que a dimensão relacional é extremamente importante para se pensar a escola e os processos educativos. O sujeito que ensina e os sujeitos que aprendem estão em relação, não apenas como seres de conhecimento, mas como tudo aquilo que os constitui como pessoas.

Clarisse, quando entra em sala de aula, o faz com seus 65 anos de idade e com todas as experiências que acumulou neste tempo. **“O seu andar é lento e pesado. Os cabelos, um pouco desalinhados. Parece bastante cansada”**. Traz consigo valores, idéias de certo e errado, modos de pensar o mundo. Clarisse traz seus medos, suas esperanças, suas dores. Clarisse entra em sala de aula com suas preocupações: os filhos, os netos, a filha caçula que, com dificuldades, realiza o sonho de estudar medicina; o diabetes, e o coração, que ela espera: *“fique firme até eu ver minha filha se formar”*. **“Clarisse se assenta, tira da sacola um par de chinelos de borracha. Retira os sapatos com ar de alívio. Os pés estavam muito inchados”**.

Assim como Clarisse, cada um de seus alunos é um ser infinito. Apesar da grande diferença de idade, também, em suas vidas, já trazem marcas

causadas pelos medos, instabilidades, inseguranças, alegrias, fantasias, projetos de vida ou a falta deles. Ao entrarem em sala de aula, levam consigo, além das mochilas escolares, seus universos interiores, povoados **“de bolinhas de gude”**, sinais de um desejo de brincar e de encontrar na escola, espaço para tal. Em relação, Clarisse e seus alunos, trazem à tona diferentes sentimentos e sonhos, como o de Luciana que desejava **“ser a princesa do Gugu”**.

Desconhecer a dimensão relacional da educação, muitas vezes, leva a reducionismos e equívocos de diferentes ordens. A formação de professores (inicial ou continuada), por exemplo, quando desconhece esta questão, oferece aos profissionais um arcabouço teórico-metodológico que fará muito pouco sentido ou, até mesmo, será inútil, se o profissional não souber como lidar com as relações, com as diferentes emoções inerentes a uma “profissão relacional”, conforme a caracteriza Philippe Perrenoud (1993).

Quantas vezes uma aula muito bem planejada, com objetivos e recursos didáticos bem definidos, não se desmonta diante de um imprevisto: dois alunos que brigam, a euforia da turma diante de um inseto que entra na sala, o humor do professor alterado por uma discussão com o coordenador, um aluno que adoece, outro que não associa Portugal ao continente em que este país está localizado, demandando do professor uma mudança nos rumos da aula:

***“Jonas: Português não é de Portugal não?
Clarisse: E o que foi que eu falei?
Jonas: Europa.”***

Desta forma, o planejamento de uma aula ou de qualquer ação pedagógica que subestime ou desconsidere que a ação educativa se dá na relação com o outro, pode estar se condenando ao fracasso.

SAVIANNI (1983), ao analisar os modelos de relação professor-aluno que orientavam a prática pedagógica, descreveu três possibilidades de atuação da professora, que poderia desempenhar os papéis de mestra, tia ou mediadora. Estes modelos estiveram, segundo o autor, presentes em momentos distintos da história da educação no Brasil. Para SAVIANNI, o **mestre** seria o professor que mantinha um rígido controle da disciplina, um distanciamento afetivo de seus alunos, centrando-se no ensino dos conteúdos. A **tia**, seria a professora que, além de manter o controle disciplinar, enfatiza a proximidade afetiva, valorizando mais a função de socialização da escola do que a preocupação com conteúdos. Finalmente, a professora que atua como **mediadora**, articula as funções de socialização e transmissão de conhecimentos, bem como o controle da disciplina e afetividade, numa relação menos hierarquizada.

Também FREIRE (1994), em seu livro, *Professora sim, tia não*, traz para o campo educacional um debate acerca dos papéis da escola e do professor frente aos setores menos favorecidos da população. Naquele contexto histórico, a década de oitenta, criticava-se o papel da escola como mera reprodutora da ideologia dominante e propunha-se um papel mais crítico para esta instituição que, por meio dos conteúdos escolares, poderia

instrumentalizar os pobres na luta pela superação das desigualdades sociais. Portanto, o papel de *tia* desqualificava e desprofissionalizava a atuação do professor, além de fazer supor que a escola era, tão somente, uma extensão do ambiente familiar.

Tais análises, que justificavam-se num determinado contexto histórico, permaneceram no imaginário de muitos professores ou, foram compreendidas por eles, como uma negação absoluta da afetividade na relação professor-aluno. Por um bom tempo, falar de afeto e amor na educação era contribuir para uma visão desprofissionalizante do magistério. Era tal como associá-lo a uma missão ou sacerdócio.

Acreditamos que, possivelmente, na busca pela respeitabilidade profissional e pela definição do papel da escola, os educadores relegaram a segundo plano a afetividade e os temas ligados à dimensão relacional da educação tornaram-se menos importantes.

Entretanto, se educar é uma profissão relacional, torna-se necessário compreender que só se ensina na relação e só se aprende na relação. A pergunta que temos nos feito é: qual é a marca da relação que possibilita a aprendizagem, em situações especiais, tal como a que pesquisamos? Acreditamos que não é possível estabelecer um modelo de relação ideal, a ser generalizado e repassado aos educadores, mas é possível identificar, a partir de experiências bem sucedidas, princípios que orientem uma prática diferenciada.

A pesquisa empírica levou-nos a apreender, da prática analisada, algumas marcas, que singularizam uma experiência escolar positiva com adolescentes, cujas trajetórias escolares estiveram marcadas pelo “fracasso”. Tais marcas apontam para uma prática pedagógica pautada pelo reconhecimento do outro, pela capacidade de escuta e diálogo, pelo enfrentamento das adversidades, pela postura de confiança nos educandos e na educação e pela tentativa de singularização dos processos de aprendizagem. Posteriormente, retornaremos, mais detalhadamente a estas características.

A experiência profissional tem me mostrado que, uma relação pautada no diálogo, no respeito, no afeto e, sobretudo, na real consideração do aluno como um outro significativo, tem muito mais possibilidades de ser bem sucedida. O que tenho observado é que, quanto mais o aluno se afasta do padrão ideal construído pelo professor e pela escola, mais sua aprendizagem e o sucesso escolar estarão atrelados à qualidade desta relação. Algumas dessas considerações podem ser reafirmadas pelos trabalhos de Pascal Bressoux.

O estudo de BRESSOUX (2003) visa resgatar as pesquisas empíricas que buscam explicar os fatores que diferenciam os resultados escolares entre crianças, em função da escola em que estudam ou dos seus mestres. Vamos nos ater àquelas que buscam identificar fatores relacionados aos

professores, uma vez que é na relação entre estes e seus alunos que focamos nossa pesquisa.

O chamado “efeito-professor” (assim como o efeito-escola) deve ser compreendido enquanto um efeito relativo, ou seja, depende diretamente do contexto e das condições em que é observado. As pesquisas citadas por BRESSOUX desenvolveram-se no contexto de países industrializados.

Tais pesquisas estiveram orientadas por diferentes paradigmas. As primeiras, originadas nos anos 30/50, pautavam-se pelo critério da eficácia, acreditando que as características e qualidades de personalidade dos professores fossem a chave do sucesso de seus alunos. Sem consistência teórica, este paradigma foi abandonado e nos anos 60, inaugurou-se uma nova perspectiva: o paradigma processo/ produto. O interesse mantém-se no professor, porém focado nos processos por ele utilizados e sua influência nos resultados dos alunos. Outros paradigmas pautaram-se pela influência dos “processos-mediadores”, ou seja, pelas estratégias utilizadas tanto por alunos quanto por professores para responder, com sucesso, às demandas do ambiente escolar.

O que considero de extrema importância nestes estudos é, primordialmente, o fato de apontarem para a existência de diferenças entre os professores, fazendo com que uns sejam melhor sucedidos que outros em sua tarefa de ensinar. Ou seja, independente da escola ou do nível social das famílias:

“Todavia, nós acreditamos que o professor não pode ser reduzido a um ser passivo que sofre os efeitos de uma situação sobre a qual ele não tem controle. Ele guarda, sem dúvida, uma razoável margem de manobra no seio dessas diversas pressões; sua habilidade a jogar com elas ou a se valer delas constitui, provavelmente, um fator de eficácia. As experiências realizadas mostram, além disso, que o professor pode mudar algumas de suas práticas e que isto tem repercussão sobre o comportamento e as aquisições dos alunos.” (Gage & Needels, 1989, in: BRESSOUX, 2003, p.27)

Segundo as pesquisas levantadas por BRESSOUX, a eficácia dos professores poderia estar relacionada a uma série de fatores tais como: a capacidade de selecionar pontos mais relevantes dos programas de ensino e dedicar-lhes o tempo adequado; o tempo de engajamento dos alunos em seus estudos assim como o tempo em interação com os mestres; as expectativas dos professores em relação às competências de seus alunos; a capacidade do professor para dar retorno a seus alunos (feedback); habilidade em manejar elogios e críticas; habilidade para dosar e hierarquizar as informações a serem transmitidas; clareza na exposição; natureza e quantidade dos questionamentos feitos aos alunos, entre outros.

Consideramos importante para este trabalho os fatores relacionados às expectativas dos professores em relação aos alunos, pois afetam diretamente o tipo de relação que se estabelece entre ambos. As pesquisas citadas por BRESSOUX⁶¹ nesse sentido, apontam para o fato de que as expectativas dos professores influenciam as aquisições dos alunos e podem direcionar a forma como se relacionam com eles.

⁶¹ As pesquisas que tratam das expectativas de professores citadas por BRESSOUX (2003) são: Rosenthal e Jacobson (1968); críticas a este trabalho feitas por Gilly (1980); a “crítica da crítica” apresentada por Brophy e Good (1974); Rogers (1980); Monteil (1989) .

A pesquisa de GOOD (1987), citada por BRESSOUX (2003, p.31), a partir de regularidades encontradas em diferentes trabalhos, apresenta uma série de situações de interação entre os professores e os alunos que julgam “fracos”. Entre elas, podemos citar: tais alunos assentam-se longe do professor, são tratados mais como grupos do que como indivíduos, as interações com o professor são menos “calorosas” (*“menos sorrisos lhes são endereçados”*), há um menor grau de exigência em relação a eles, há menos contato visual, suas respostas inadequadas são mais comentadas pelo professor do que as exatas e dificilmente existe feedback às suas respostas.

Embora não tratem específica e explicitamente de práticas de cuidado⁶², estas observações de GOOD (1987) nos levam a pensar nas formas como tais práticas se manifestam, ou não, na relação com os adolescentes em situação de “fracasso escolar”. Na turma de Clarisse, os alunos considerados “fracos”, são tratados de outra forma, como observamos na atitude da professora ao posicionar mais próximos a ela, justamente aqueles que ainda não sabiam ler, **“Pertinho de mim : Cristóvão Renato, Iago Macedo, Robertinho, Ellena, Nilsinho, Leandro, Wesley!!!** ou de afirmar positivamente os acertos de todos: **“Ela esboça um sorriso, faz um sinal com o dedo polegar indicando que está gostando. Wander sorri e prossegue”**.

⁶² Entendemos por práticas de cuidado, aquelas atitudes, palavras e gestos, em que os educadores manifestam preocupação com seus alunos, para além das questões estritamente cognitivas. No decorrer do capítulo, retomaremos a discussão acerca do termo cuidado.

Concluindo seu trabalho, BRESSOUX (2003) nos alerta para a importância dos estudos que relacionam processos escolares e as aquisições dos alunos:

“Atualmente já se sabe que nem tudo é jogado dentro do meio familiar e que a escola representa um papel autônomo sobre as aquisições dos alunos. O efeito-professor foi provado e foi mostrado que seu impacto é mais forte do que o das escolas.” (BRESSOUX, 2003, p.72).

Esta afirmação foi reforçada pelo que os dados coletados nos revelaram. Os alunos que integram o projeto da professora Clarisse, em sua maioria, chegaram ao terceiro ciclo, ainda não alfabetizados. Após cinco/seis anos de escolaridade, muitos não sabiam sequer escrever o seu nome. Geralmente, ao final de um ano de permanência no projeto, quase todos eles aprendem ler, ainda que não tenham alcançado os níveis adequados de fluência e de compreensão dos textos lidos, compreendem a base alfabética da escrita, a despeito de todos os problemas econômicos e familiares. Podemos inferir que o “Efeito-Clarisse” ocorre, ou que existe um campo onde é possível ao professor atuar e ver efeitos positivos desta sua atuação, a despeito de todos os fatores negativos que possam colaborar para o contrário.

Poderíamos atribuir a alfabetização destes adolescentes ao uso de um método mais eficiente ou ao fato de Clarisse ser uma alfabetizadora experiente e atualizada. Entretanto, temos elementos para acreditar que, para além da questão metodológica, a relação educador e educando

contribuiu, de forma mais significativa, para o sucesso da ação alfabetizadora, pois do ponto de vista metodológico, a formação de Clarisse revelava lacunas⁶³ que, se supridas, poderiam qualificar o processo de aprendizagem dos alunos, sobretudo, do ponto de vista do letramento.

Quanto à relação estabelecida entre educador e educando, observamos, no caso analisado, tratar-se de dimensão extremamente rica. Não obstante esta riqueza, quando a problemática do adolescente analfabeto no Ensino Fundamental Regular não é assumida pelo coletivo da escola, os alunos nesta condição tendem a ser segregados e confinados, juntamente com o profissional que os assume, ficando submetidos a um isolamento intenso.

PELES e CASTANHEIRA (s.d), a partir de um levantamento dos temas predominantes em estudos sobre alfabetização no Brasil feito por SOARES e MACIEL (2000)⁶⁴, debruçaram-se sobre os estudos que elegeram a temática da “caracterização do alfabetizador”, buscando integrar os resultados das diferentes pesquisas. Privilegiando a discussão dos princípios orientadores da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras consideradas bem sucedidas, as autoras identificaram três princípios: o princípio da confiança na competência dos alunos, o princípio da valorização da linguagem dos

⁶³ Wesley, ao final de 2004, apresentava escrita silábico-alfabética, conforme verificamos em um ditado, no qual ele escreveu AAIO (paraíso, o bairro onde morava); AEA (capeta), ICETA (bicicleta). A passagem deste estágio, para o próximo e mais avançado, o alfabético, seria bem mais rápida se Clarisse tivesse explorado as hipóteses elaboradas por Wesley e planejado atividades mais adequadas para ele. No entanto, por não trabalhar desta forma, e sim preferencialmente com o método silábico, o grande avanço de Wesley lhe passou despercebido. O aluno, ao ingressar no projeto, de acordo com minhas observações, encontrava-se ainda no estágio pré-silábico, ou seja, não havia compreendido a chave do funcionamento da escrita.

⁶⁴ SOARES, M.,MACIEL, F. *Alfabetização: série estado do conhecimento*. Brasília: MEC/ Inep/ Comped, 2000

mesmos, assim como o compromisso com o seu aprendizado. Em entrevista ao jornal *Letra A*⁶⁵, SOARES comenta os resultados deste estudo:

“essas professoras usavam métodos os mais diversos, tinham diferentes níveis de formação, algumas com curso superior, curso de pós-graduação, outras apenas com formação em nível médio; também as idades eram a mais diversas, algumas muito jovens, outras bem mais idosas. No entanto, havia uma característica que era comum a todas: todas gostavam de alfabetizar, gostavam das crianças, acreditavam que as crianças eram capazes de aprender, se empenhavam ao máximo para que elas aprendessem. É uma conclusão que merece reflexão...” (SOARES, 2005)

Como SOARES, acreditamos que esta questão merece ser refletida. As alfabetizadoras bem sucedidas gostavam de alfabetizar e, sobretudo, gostavam de seus alunos. Confiavam em sua capacidade de aprender e se empenhavam para isso. Gostar, confiar e empenhar: dois verbos, gostar e confiar, nos aproximam das emoções e dos sentimentos, o verbo empenhar nos remete à dedicação e ao comprometimento⁶⁶.

Como já disse FREIRE (1998), ensinar exige querer bem, não somente aos educandos, mas também à prática educativa da qual participamos, ainda que estar aberto a este querer bem possa, às vezes, exigir de nós coragem. FREIRE ressalta que estar aberto ao querer bem não significa estar obrigado

⁶⁵ O Jornal **Letra A** é uma publicação do CEALE- Centro de Alfabetização Leitura e Escrita, da Fae/UFMG- e constitui uma ação da Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação. A entrevista de Magda Soares, acima citada, encontra-se no exemplar número 1 (abr/mai. 2005), página 10.

⁶⁶ O cuidado, para Leonardo Boff (1999, p.91) inclui duas significações básicas, ligadas entre si: uma relacionada ao desvelo, à solicitude e à atenção para com o outro. A outra significação refere-se à inquietação e preocupação pelo outro, uma vez que a ele estou ligado, afetivamente, pelo desvelo. Desta forma, podemos refletir sobre as atitudes “cuidadasas” das professoras citadas por SOARES, uma vez que gostar de seus alunos e atribuir-lhes confiança nos remete à significação do desvelo, do afeto. A dedicação e o empenho nos remetem à atitude de inquietação e preocupação para com o outro.

a gostar, de maneira igual, de todos os alunos. Significa, isto sim, não nos assustarmos com a afetividade e não ter medo de expressá-la. (p.159).

Para analisarmos a relação da educadora Clarisse com seus educandos, buscaremos o suporte teórico na filosofia, por meio de algumas idéias desenvolvidas na Antropologia Filosófica de VAZ (2001), na qual buscaremos, especificamente, a categoria de **relação de intersubjetividade**. Buscaremos, também, nos estudos de CARVALHO (1999) acerca da categoria **cuidado**, especificamente no campo da educação, um referencial. Ambos constituirão nossos principais aportes teóricos.

4.3.1 A relação de intersubjetividade

No primeiro capítulo de Antropologia Filosófica, VAZ (2001) define o objetivo deste ramo da filosofia como o de organizar conceitualmente e discursivamente a experiência do homem-sujeito enquanto sujeito. O sujeito experimenta-se e, por isso, interroga a si mesmo.

O homem não é um sujeito puro, é um ser situado e constituído por três estruturas fundamentais que se articulam de forma dialética: o corpo próprio⁶⁷, o psiquismo e o espírito. Por meio do corpo próprio, o homem entra em relação com o mundo, o psiquismo refere-se a seu mundo interior, às

⁶⁷ Segundo VAZ (2001), a expressão “corpo próprio” significa uma compreensão do corpo humano que não se restringe ao seu funcionamento anatômico e fisiológico. Para além dessas dimensões, “corpo próprio” significa o corpo humano que expressa uma intencionalidade do sujeito.

formas de captar a realidade e de se apropriar dela. O espírito integra a capacidade de raciocínio, englobando dois eixos: a inteligência e a vontade.

São também três as esferas de relação do homem com a realidade: quando se relaciona com o mundo, o corpo próprio tem primazia, estabelecendo-se uma relação de objetividade. Na relação com o transcendente, existe a primazia do espírito, definindo-se a relação de transcendência. O homem, em relação com o outro, por meio da primazia do psiquismo, estabelece-se a **relação de intersubjetividade**. O homem é um sujeito quando articula esta três dimensões e estas, somente ganham conteúdo nas relações.

Na relação de objetividade o homem entra em contato com o mundo, estabelecendo uma relação não-recíproca, na qual ele é o termo ativo da relação. O homem manifesta sua expressão do mundo na forma de discurso. A primeira articulação desse discurso se dá na linguagem.

Para os objetivos desta tese, interessa-nos a compreensão da relação de intersubjetividade, ou seja, a relação que o homem-sujeito estabelece com o outro. VAZ (2001) descreve a relação de intersubjetividade como estritamente recíproca e dialógica, incluindo a alternância de invocação e resposta entre sujeitos.

VAZ (2001) observa que o tema do outro tem ganhado destaque no pensamento filosófico contemporâneo, talvez como uma forma de reação à sociedade contemporânea, dominada pela tecnociência e pela primazia da

relação de objetividade. Com o crescimento vertiginoso das formas de comunicação e a complexificação das relações humanas, a relação de intersubjetividade passa a ocupar o primeiro plano na reflexão antropológica contemporânea.

A relação de intersubjetividade implica no reconhecimento, na capacidade de ver-se no outro:

“a relação do sujeito, enquanto situado e finito, ao seu outro (...) implica necessariamente a passagem do outro-objeto (...) ao outro sujeito...” (VAZ, 2001, p.55)

Trata-se de uma relação na qual “dois infinitos se relacionam ou dialeticamente se opõem”. Se na relação de objetividade, o homem é um ser-no-mundo, na relação de intersubjetividade, o homem é um ser com-o-outro.

A atitude de reconhecimento do outro é fundamental nesta relação:

“Só é possível afirmar o outro e acolhê-lo no espaço intencional do meu sentir, entender e querer na medida em que for por ele também afirmado. Do contrário recairíamos na relação de objetividade, ou no caso extremo da coisificação do outro.” (VAZ, 2001, p.65. grifos do autor)

O reconhecimento do outro implica na aceitação e não na tolerância. Implica no seu acolhimento no “espaço do meu sentir”, tal como ele é, ainda que este modo de ser esteja completamente afastado do ideal que construo do outro.

Observa-se, nas atitudes de Clarisse, o reconhecimento de seus alunos, sobretudo pela sua capacidade de aceitação. Eles não constituíram,

profissionalmente, a opção que lhe restou, mas uma escolha. Ela desejou trabalhar com eles. Ela os aceita tal como são: com seus uniformes sujos, ou até mesmo, sem eles. A falta de material escolar ou as péssimas condições de organização do mesmo. A agitação motora, que não os deixa quietos na carteira por muito tempo. O vocabulário pouco polido, o analfabetismo.

O reconhecimento de Clarisse em relação aos alunos manifesta-se em atitudes que revelam sensibilidade para com as singularidades e as condições de vida, tais como a atenção individual aos alunos, cuja leitura faz questão de ouvir **“de um por um”**, ainda que o seu texto seja **“uma folha dobrada dentro do bolso”**. Em seu projeto, há lugar para todos. Ainda que as condições concretas de suas vidas lhes dificultem a participação, Clarisse busca alternativas, como no caso de Laura em que a “denúncia” de Iago (**“Tem gente chegando agora!”**) não inspira repreensão, mas acolhida: **“eu já disse que pode entrar, não precisa ficar com vergonha, não. Pode se assentar lá atrás com a menina. Pega uma folha pra ela desenhar”**.

Além do reconhecimento, outra marca da relação de intersubjetividade é a dialogicidade. O sujeito tem, diante de si, outro sujeito e a interlocução entre eles se faz por meio da linguagem:

“linguagem definida como medium da interlocução ou como terreno no qual se desdobra a relação recíproca entre sujeitos: a relação dual Eu-tu constituindo o círculo originário do nós” (VAZ, 2001, p.51)

A linguagem, como um meio de interlocução entre sujeitos, é de extrema importância na medida em que é o canal para o estabelecimento do diálogo. Quando uma relação não encontra espaço para esta troca intensa e verdadeira, não estamos face a uma relação intersubjetiva, mas alimentamos um processo de coisificação do outro.

A dimensão do diálogo, da fala sem censura, da abertura ao outro, manifestava-se em diversos momentos, encontrando, inclusive, um espaço instituído para tal: a roda de conversa. Clarisse avisa que “**quem estivesse se sentindo incomodado com alguma coisa, deveria pensar sobre o assunto, escrever sobre seus sentimentos para expor na roda**”.

Ainda refletindo acerca da relação de intersubjetividade, VAZ destaca uma questão que constitui linha divisória entre os filósofos da intersubjetividade: *“é possível pensar a relação entre sujeitos sem atribuir a um dos termos a primazia sobre o outro”?*(2001, p.66)

Segundo o autor, trata-se, nesta relação, de não implicar na primazia do eu sobre o outro nem tampouco do ofuscamento do afirmar-se a si mesmo, diante da presença irradiante do outro. Trata-se de construir a identidade na diferença.

As questões propostas por VAZ (2001) levam-nos a uma série de reflexões sobre o objeto de nosso estudo, qual seja, a dimensão das relações humanas e a possibilidade de contribuírem na construção de trajetórias escolares de sucesso para os setores mais pobres da população.

Uma primeira reflexão diz respeito às estruturas fundamentais constitutivas do ser humano (corpo próprio, psiquismo e espírito) e a forma como a escola lida com elas. Uma segunda reflexão aponta para a atitude do reconhecimento como marca da relação de intersubjetividade. Uma terceira, abarca a questão da linguagem e do diálogo. Para GIOVANETTI (2002), a educação enquanto um processo de formação humana:

“Consiste em um processo de desenvolvimento das capacidades próprias do ser humano, contribuindo para desenvolver suas dimensões corpórea, psíquica e espiritual por meio das relações estabelecidas consigo, com os outros, com o mundo e com o transcendente”.(GIOVANETTI, 2002)

Poderíamos, inicialmente, refletir sobre o alcance da ação pedagógica existente, hoje, na maioria das escolas. Que dimensões humanas ela tem conseguido explorar? Se o homem se constitui como sujeito pleno na articulação do corpo próprio, do psiquismo e do espírito, poderíamos pensar acerca destas três dimensões fundamentais e a forma como se manifestam no interior da escola.

No que tange à corporeidade, podemos dizer que é abordada ainda de forma reducionista, geralmente num trabalho delegado aos professores de Educação Física. Que saberes os educadores precisam dominar para tratar de forma mais ampliada, a corporeidade? O corpo, como parte do projeto pedagógico escolar, parece ser uma preocupação única e exclusiva da Educação Infantil, ainda assim, de forma dicotomizada: ao corpo, o cuidado; à mente, o educar.

Que atenções requer o corpo do adolescente, que cresce e se modifica em ritmo acelerado? E quando este corpo adolescente, em intensa mudança, ainda é exposto ao trabalho, à fome, à exploração sexual? Se considerarmos o significado de corpo próprio do qual nos fala VAZ (2001), nossa reflexão se torna ainda mais complexa: estaríamos considerando que o corpo (anatomia e fisiologia) inclui um ser, uma intencionalidade que o anima?

Na experiência por nós analisada, que lugar assume o corpo? Observamos que Clarisse tem atitudes que revelam uma atenção para com esta dimensão. Ela percebe corpos com fome e os alimenta, ela percebe corpos doentes e busca cura, ela percebe corpos com frio e os agasalha, ela os percebe, também, sufocados pelo calor e os permite despir-se, apesar das normas escolares: **“Clarisse, a gente pode tirar a camisa? Pode! Ninguém agüenta tanto calor.”** No entanto, o quanto lhe parece difícil perceber e aceitar, sem julgamentos de valor, corpos adolescentes que explodem em hormônios, rapidamente se transformam e manifestam desejos sexuais. Algumas vezes, ainda que sutilmente, manifesta incômodo frente aos comportamentos de Diogo, rotulado pelos colegas de “viadinho”. Apesar de repreender os que assim o tratam, ***E eu não estou gostando desse seu jeito de falar de seus colegas não!!!***, Clarisse, em alguns momentos, manifesta seus preconceitos: *“Diogo, se você quer que eles parem de tratar você desse jeito, então anda direito, fala direito”...* ou seja, em sua concepção, o andar e o falar de Diogo eram “errados”.

A escola tem, muitas vezes, a nosso ver, limitado suas ações à dimensão do espírito, ainda assim, no eixo relativo ao raciocínio, à cognição. Não temos, ainda, uma preocupação instituída de tocar nas questões da dimensão psíquica como um campo de atuação do educador. Desta forma, as relações do educando com o seu interior, sua forma de ver o mundo, de se apropriar dele e traduzi-lo em uma expressão própria e singular, ficam, em muitos casos, relegados ao segundo plano ou, são aspectos desconsiderados no cotidiano escolar.

Na relação de intersubjetividade, o reconhecimento do outro implica em uma atitude de se reconhecer no outro, de considerá-lo como um outro eu. O reconhecimento implica na aceitação e não apenas na tolerância.

Como os professores poderiam, na relação com seus alunos, estabelecer o reconhecimento? Como construir a identidade na diferença? Pertencentes a mundos distintos, na maioria dos casos, o que possibilitaria ao professor conferir a seus alunos o estatuto de “um outro eu”? Reconhecemos e reafirmamos que uma alteração do olhar, não só dos educadores, mas da sociedade, sobre os adolescentes pobres não se processa de forma mecânica. Este é um processo lento, que demanda por parte dos profissionais da educação, uma formação que toque nos processos relacionais.

Os alunos, sujeitos desta pesquisa, são alunos de escola pública, pobres, moradores de vilas e favelas da capital. Além disso, são alunos que trazem consigo as marcas de uma trajetória escolar rotulada e estigmatizada como uma trajetória de “fracasso”.

Ao trabalhar com alunos pobres, moradores de regiões que abrigam altos índices de criminalidade, os professores constroem uma rede de significações que implicam na sua forma de se relacionar com eles. Inicialmente, poderíamos refletir sobre como a imagem do pobre tem sido, historicamente, colocada na sociedade e, até mesmo nos meios acadêmicos. Desta forma poderíamos compreender, um pouco mais, a constituição do imaginário dos professores acerca de seus alunos.

GIOVANETTI (2002), fundamentada nos estudos de PAOLI e SADER (1986), busca resgatar um olhar mais positivo sobre os setores menos favorecidos da população, destacando que a marca da negatividade predominou nas análises das ciências sociais brasileira até os anos 80. A imagem de uma “classe atrasada”, desprovida de consciência de classe começa a ser alterada na década de 70, com o ressurgimento dos movimentos sociais. A emergência de novos fenômenos desafiou os cientistas sociais a buscarem novas categorias de análise⁶⁸.

⁶⁸GIOVANETTI fundamentou-se no texto: Sobre as “classes populares” no pensamento sociológico brasileiro. In: CARDOSO, R. A aventura Antropológica. São Paulo, Paz e Terra, 1986. Também a obra de Éder Sader “Quando novos personagens entram sem cena” (1996) é considerada referência da produção sociológica desta época.

Ainda assim, a imagem que professores fazem de seus alunos pobres, é marcada por preconceitos e estereótipos. Sua linguagem e sua maneira de se expressar, as variantes lingüísticas faladas em suas comunidades são tidas como um “português errado”. Sua maneira de se vestir, sobretudo os adolescentes e jovens, os aproxima das imagens de delinqüentes. A forma como suas famílias se organizam, a relação com a sexualidade, as diferenças culturais, enfim, levam à construção de uma imagem extremamente negativa destes alunos.

ARROYO (2004) aborda uma questão relevante: para o autor, estaríamos, possivelmente, num momento de redefinição do imaginário social e docente acerca da infância pobre. Após um momento promissor no sentido de resgatar a dignidade das crianças pobres, coroado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e por inúmeras mobilizações em prol dos direitos da criança, assistimos a uma violentização da infância.

As pesquisas acadêmicas que fazemos sobre o tema da violência nas escolas e, sobretudo, o uso que tem sido feito de seus resultados pela mídia, poderiam estar contribuindo para a redefinição do imaginário sobre a infância pobre. ARROYO nos alerta para o fato de nossas pesquisas e, sobretudo, sobre a forma de divulgá-las, poderem afetar a lenta construção de uma imagem mais positiva das crianças pobres:

“Quando pesquisamos, quantificamos e intervimos em um campo tão delicado estaremos tocando em imaginários sociais fortes, pesados sobre a infância, de maneira particular sobre a infância popular. Inevitavelmente estaremos intervindo mais do que na violência na escola. Estaremos intervindo na representação social e pedagógica da infância e conseqüentemente na representação da pedagogia e da docência. Estaremos intervindo de maneira particular na representação da infância popular e mais particularmente na infância pobre e negra.” (ARROYO, 2004).

As imagens de um povo pobre preguiçoso, violento, ligado ao crime e ao tráfico, moralmente comprometido, ainda povoam o imaginário social e docente. O sentimento do medo diante dos alunos está se tornando freqüente. Quando estes alunos são, além de tudo, aqueles marcados pelo “fracasso escolar”, fomentam ainda, no professor, o sentimento de impotência diante de suas dificuldades. Como estabelecer com eles uma relação marcada pelo reconhecimento?

Um primeiro passo precisa ser dado no sentido de rompermos com o ideal de bom aluno, que povoa, ainda, nossos imaginários. Mauro Giffoni de Carvalho (1993), em pesquisa realizada em uma escola da RME/BH, buscou identificar as interações verbais estabelecidas entre a professora e os alunos por ela classificados como “bons” e “maus”. Esta professora foi-lhe indicada como aquela que trabalhava com a melhor turma de alfabetização da escola.

GIFFONI DE CARVALHO (1993) observou que os critérios utilizados pela professora para classificar os alunos indicados como “bons” associavam-se à assistência oferecida pela família em relação ao capricho com o material escolar, à limpeza do corpo e do uniforme, às lições de casa feitas com

regularidade e organização, ou seja, nas palavras do autor, valores típicos de uma estética burguesa (p.249). A linguagem das crianças também revelou-se fator de distinção entre os "bons" e "maus". Uma maneira de falar mais próxima do padrão culto da língua portuguesa facilitava a inclusão do aluno no grupo dos "bons".

Os "maus" alunos, por sua vez, eram, justamente, aqueles aos quais a professora acreditava faltar assistência familiar. As duas crianças apontadas por ela como as mais "fracas" da turma eram uma menina, *"filha de analfabetos"* e um menino *"repetente"*, nas palavras da professora.

Até quando vamos julgar a capacidade cognitiva de nossos alunos por suas características externas? Até quando pautaremos nossas ações em estereótipos, buscando ensinar a quem não conhecemos além das aparências?

A professora Clarisse, em suas atitudes, parece ter rompido com os padrões do "bom aluno" instituído em nossos imaginários. Ela conseguia enxergar a possibilidade em cada um deles, a despeito de suas famílias ou de suas trajetórias passadas. Ela não fazia referência a "fortes" e "fracos" e a classificação que estabelecia entre eles pautava-se na fase do processo de alfabetização em que cada um se encontrava.

“Quem olha assim, não é? Não dá nada por eles! Mas cada um aqui tem seu valor. Eles são esforçados. Eles têm muita vontade de aprender. Você pode reparar que eles até fazem bagunça, levantam, brigam, mas quando a gente pede para fazer uma atividade, cada um pega a sua e fica ali, tentando, pedindo ajuda, até conseguir. Um dia, estão mais cansados, no outro com mais animação pra vida... é assim com todo mundo, não é?”

Clarisse parece ter compreendido o alerta que nos faz ARROYO acerca dos educandos:

*“Nem anjos, nem capetas, mas seres humanos em complexas trajetórias existenciais. **Nosso ofício é acompanhá-los como são**” (ARROYO, 2004, p.14, grifos nossos).*

4.3.2. o cuidado como marca da relação educador e educando

Entre tantos atributos que poderiam compor um perfil de professor bem sucedido, ou seja, aquele professor que consegue promover experiências de sucesso escolar junto aos alunos, poderiam ser incluídas as práticas de cuidado? Acreditamos que tais práticas possam ser distintivas de uma relação educador e educando que auxilie no processo de resgate da auto-estima de sujeitos marcados por experiências escolares negativas.

Atitudes de cuidado, a nosso ver, poderiam compor uma forma de convivência mais positiva entre educadores e educandos. Que cuidados os alunos, no contexto atual, têm demandado da escola e de seus professores? Que cuidados a escola tem lhes oferecido? E os professores, que cuidados

têm recebido? Quais atitudes de cuidado poderiam fazer sua relação com a escola e com os alunos mais leve e prazerosa?

Neste tópico, buscaremos aprofundar a reflexão teórica em torno das relações entre o termo *cuidado* e a educação, tomando como referência, sobretudo, os estudos de CARVALHO (1999). Para tanto, optamos por nos distanciarmos, neste tópico, da análise específica da experiência analisada. Buscaremos também, especificar quais práticas e atitudes estamos associando ao termo cuidado. Sabemos que este é um termo polissêmico, que admite vários significados, sustentados por diferentes marcos teóricos. É um termo que transita em diferentes campos: saúde, educação, filosofia⁶⁹, psicologia e assistência social. Para os objetivos deste trabalho, julgamos pertinente contextualizar o conceito de cuidado no campo da Educação.

Dando continuidade a estudos anteriormente feitos acerca das especificidades da prática docente das mulheres professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, em sua tese de doutorado, CARVALHO

⁶⁹Segundo Leonardo Boff, em sua obra “Saber Cuidar: ética do humano- compaixão pela Terra (1999), o termo cuidado, no campo da Filosofia, foi introduzido por Sócrates. Em sua concepção, o cuidado assemelhava-se ao cuidar de si, ou seja, a uma busca do conhecimento de si mesmo. Uma nova visão filosófica acerca do cuidado surge no pensamento de Martin Heidegger, na primeira parte de sua obra Ser e tempo. O tema do cuidado assume, no pensamento de Heidegger, um significado específico derivado da relação do homem com o tempo. O Homem seria o único animal a questionar sobre o seu próprio ser, sobre suas possibilidades, ou seja: sobre o futuro. Esta constante atitude de inquietação se caracterizaria como cuidado. Para Heidegger, o cuidado constitui a própria existência humana; existir implica em atenção e preocupação, mais no sentido do desvelo do que da inquietação: mais do que uma atitude, seria um modo de existir, englobando as dimensões intelectual e afetiva. A perspectiva Heideggeriana parece romper com a dicotomia cuidar de si e cuidar do outro, quando propõe o cuidado como um modo de existir, um modo de ser no mundo.

(1999) buscou, em uma escola primária, verificar os seguintes aspectos: a presença ou não de práticas de cuidado; observar se professoras e professor transferiam para o espaço escolar suas experiências em relação aos filhos; como relacionavam práticas de cuidado aos conceitos de masculinidade e feminilidade; verificar se o cuidado era visto como contraditório ou não em relação aos aspectos cognitivos do processo ensino/aprendizagem; os nomes e lugares reservados às práticas de cuidado bem como os processos de formação e/ou de socialização que levariam à essas práticas.

Para fundamentar sua pesquisa, a autora empreendeu uma vasta e profunda análise bibliográfica, verificando as origens e acepções do termo cuidado em diferentes campos teóricos. Realizou, também, uma retrospectiva histórica das manifestações de cuidado na escola brasileira. Nos limites de nosso trabalho, nos ateremos aos pontos que consideramos fundamentais, nos estudos já realizados por CARVALHO, para a compreensão do conceito de cuidado.

O conceito de cuidado emerge, simultaneamente, no âmbito da Psicologia e da Sociologia. Na Psicologia, o termo passou a ser incorporado pelos estudos sobre feminilidade, no campo feminista. (CARVALHO, 1999, p.51).

Segundo a autora, no âmbito do movimento feminista ocidental contemporâneo, existem duas vertentes de pensamento: uma que defende a

igualdade entre os sexos e outra que coloca-se como partidária da diferença entre homens e mulheres.

A primeira vertente estaria pautada no princípio da igualdade de direitos entre todos os indivíduos, *“movendo-se no campo previamente definido da cidadania e dos direitos civis”* (CARVALHO, p.19). A segunda vertente de pensamento, mais recente, não dispõe, ainda, de um arcabouço teórico definido. Abrigando posicionamentos em defesa da diferença, os estudos pertencentes a esta corrente, estariam pautados na alteridade, buscando identificar características específicas das mulheres, gestando concepções sobre a identidade feminina.

No âmbito dessa segunda vertente, ao final dos anos 70 e início dos anos 80, nos Estados Unidos, desenvolveu-se uma corrente de pensamento denominada *“feminismo da diferença”*. Segundo CARVALHO, de forma breve, pode-se dizer que tal corrente de pensamento ressalta as diferenças psicológicas entre homens e mulheres, buscando valorizar nestas, características de personalidade voltadas para a maternidade. São autoras representativas dessa corrente: Nancy Chodorow, e Carol Gilligan. Suas idéias tiveram grande difusão nos Estados Unidos e influenciaram, de forma marcante, no Brasil, vários estudos de gênero e sobre a educação. (p.20).

CARVALHO (1999) e MONTENEGRO (2001) analisam, em suas pesquisas, a concepção de cuidado no âmbito das teorias feministas, referindo-se, em seus estudos, às obras de CHODOROW E GILLIGAN, cujas principais idéias sintetizaremos a seguir.

CHODOROW (1990, apud CARVALHO), embasada nas teorias psicanalíticas, desenvolve uma hipótese segundo a qual a “maternagem” não é uma característica natural feminina, mas construída na personalidade através dos relacionamentos entre mãe-filha e mãe-filho. Em sua pesquisa, a autora conclui que as mulheres maternam e os homens não, por terem ambos, sido maternados por mulheres. Sua teoria é de que as mulheres diferem-se dos homens, pois desenvolvem uma “definição primária do eu” identificada com a mãe, sua primeira “cuidadora”. Apresentariam então, características distintas das masculinas tais como: maior empatia, subjetividade, intuição e percepção íntima. (CARVALHO, 1999, p.22).

GILLIGAN (s.d., apud CARVALHO 1999) centra suas pesquisas no desenvolvimento moral, tecendo uma crítica aos teóricos do desenvolvimento (Piaget, Erickson, Levinson e Kholberg) que, na opinião da autora, pautaram seus estudos apenas em exemplos e amostras masculinas⁷⁰.

⁷⁰ As críticas de Gilligan, ao diferenciar o desenvolvimento moral em homens e mulheres, levou Kholberg a rever aspectos de sua teoria do desenvolvimento moral, aperfeiçoando, inclusive seus instrumentos de coleta empírica, muito embora ele discordasse do conceito de moralidade em Gilligan, (Montenegro, 2001).

A autora retorna as idéias de CHODOROW e conclui que homens e mulheres percorrem diferentes caminhos em seu processo de desenvolvimento. O caminho masculino tomaria como ponto de partida um processo de individuação baseado na separação (relação mãe-filho) e construção da identidade. Somente na fase adulta, o amadurecimento permitira aos homens a busca das relações. No caso feminino, o caminho seria o inverso. As mulheres construiriam sua identidade partindo das relações (identificação na relação mãe-filha) e, na adolescência e na vida adulta, buscariam sua individualidade, fazendo suas próprias escolhas.

No campo da moral, os homens estariam voltados para a “ética do direito”, fundada na igualdade. As mulheres seriam orientadas pela “ética do cuidado”, partindo da responsabilidade e dos relacionamentos. O amadurecimento levaria a ambos, homens e mulheres a relativizar e compreender as duas lógicas, ou seja, os homens poderiam incluir em sua ética, o “cuidado” assim como as mulheres poderiam perceber a “lógica dos direitos”.

Para GILLIGAN a “ética do cuidado” seria definida, inicialmente, no processo de desenvolvimento individual das mulheres, como uma obrigação de agir responsabilmente de forma não prejudicar os outros, podendo gerar abnegação e até mesmo, a negação do próprio eu. A incorporação, pelas mulheres, da “ética dos direitos”, ampliaria a noção de cuidado, que deixaria, então, de ser um “auto-sacrifício” para ser uma obrigação de agir,

responsavelmente, não apenas para com o outro, mas também para consigo mesmo. (CARVALHO, 1999, p.24)

As teorias ligadas ao “feminismo da diferença” foram bastante criticadas em alguns de seus pressupostos. Uma primeira crítica refere-se ao caráter universalista de suas conclusões. Tais teorias acreditam na possibilidade de obtermos uma explicação única e universal para o papel secundário das mulheres nas sociedades. Tal explicação se fundamentaria no próprio corpo feminino e em suas funções (gravidez, amamentação, responsabilidade pelos bebês) que relegariam as mulheres aos papéis sociais considerados inferiores. Desta forma, Tais teorias postulam o estabelecimento de uma visão generalizante da mulher, sem nenhuma relativização cultural. (CARVALHO, p. 25)

Uma outra crítica ao “feminismo da diferença” diz respeito às polarizações homens/mulheres, público/privado. Existe, nos estudos fundamentados nesta corrente de pensamento, uma idealização da domesticidade, atribuindo à esta esfera apenas valores positivos tais como afetividade, intimidade e responsabilidade pelos outros. Ao lado da idealização da esfera doméstica, estaria a idealização da mulher, associada às características relacionais, ao passo que os homens são tidos como racionais e competitivos. Assim, segundo CARVALHO (1999, P.27), observa-se uma generalização indevida de traços típicos de caráter e personalidade tidos como femininos e masculinos.

A oposição entre a esfera privada e a esfera pública, no campo do “feminismo da diferença” é tomada como evidente, sendo descontextualizada histórica e socialmente. A sociedade não é vista em suas contradições. A vida doméstica é idealizada como espaço em que as mulheres manifestam suas características de afetividade, intuição e cuidado. A esfera pública estaria identificada com os homens e o poder. As idéias de CHODOROW e de outros pesquisadores que tomam suas idéias como referencial teórico, afirmam ser a “maternação” a condição que prenderia a mulher à esfera doméstica, hierarquicamente inferior à esfera pública. Isto explicaria, portanto, a dominação dos homens sobre elas.

A estas teorias, então, esta subjacente uma polarização entre homem e mulher, racionalidade e emoção. Reflexões mais profícuas têm sido elaboradas , no sentido de compreender o conceito de cuidado, buscando contextualizá-lo, situando-o como uma construção histórica e social. Novas abordagens buscam evitar as oposições e cisões entre homem e mulher, razão e emoção⁷¹.

⁷¹ Entre outros trabalhos, CARVALHO (1999b) cita o estudo de Erik Erickson (1976) *Infância e Sociedade*, um clássico da área, no qual o autor analisa práticas de cuidado infantil entre povos indígenas americanos (sioux e yurok) concluindo que os modos de lidar com a infância e a socialização primária nada têm de naturais ou invariáveis. Estão em estreita correlação com a sociedade, as formas de lidar com o nascimento, a amamentação, higiene, brinquedo, castigo e outros. A pesquisa da antropóloga Nancy Scheper-Hughes (1993), ao analisar as relações entre mulheres pernambucanas, cortadoras de cana, observa que elas têm formas diferentes de relação e cuidado com seus bebês e crianças, completamente diversas dos modelos prescritos pela sociedade ocidental. Sua manifestação de amor incluía a atitude de “deixar ir”, ou seja, preparar-se para a morte dos bebês. Os vínculos afetivos, os nomes próprios, só eram atribuídos a partir dos sete anos, quando as taxas de mortalidade decaíam.

Apesar das críticas, CARVALHO (1999, p.39) reconhece que as descrições do “feminismo da diferença” acerca dos modos de ser dos homens e das mulheres, quando mediadas pela historicidade e consideradas as especificidades locais, podem ser tomadas como um referencial cultural ainda predominante, podendo ser úteis como ponto de partida para a compreensão dos homens e mulheres, adultos de hoje.

Assim como CARVALHO, também para MONTENEGRO (2001) seria uma pretensão tomar o cuidado como uma categoria teórica ou explicá-lo, unicamente, sob a ótica das particularidades de gênero. MONTENEGRO propõe explicar o conceito dentro de um quadro psicológico mais amplo, definindo-o como prática histórica e socialmente construída, além de componente do desenvolvimento moral.

Buscando a origem do uso do termo cuidado na Sociologia, CARVALHO (p.52) verifica que os conceitos ligados ao termo estiveram relacionados às pesquisas sobre o trabalho não-remunerado das mulheres, realizados na esfera doméstica ou como prestação de serviços às pessoas que, por algum tipo de incapacidade ou limitação, não poderiam viver com autonomia.

CARVALHO destaca que tais estudos, situados na interface entre Sociologia e Política Social, tendem a incorporar os “trabalhos de cuidado” realizados

por homens. Na visão da autora, este fato significa uma importante flexibilização na rigidez observada na associação que os estudos feministas de tradição psicológica fazem entre, feminilidade, cuidado e posição social das mulheres:

“Assim tomado como conceito descritivo, o cuidado deixa de ser um eixo explicativo da divisão sexual do trabalho, das diferenças de personalidade entre homens e mulheres ou das relações de gênero, e necessita ser articulado à categorias teóricas a fim de construir explicações sociológicas”.(CARVALHO, 1999, p.52)

Uma importante constatação feita pela autora em relação aos estudos sociológicos, refere-se ao fato de, ao considerarem os trabalhos centrados na pessoa, dificilmente incluírem a educação escolar no conjunto das profissões de cuidado, desconsiderando, então, a dimensão relacional do trabalho docente.

Quanto aos trabalhos que utilizam o conceito cuidado especificamente relacionado à educação e à escola, CARVALHO deparou-se com uma produção literária, basicamente, em língua inglesa, sobretudo norteamericana. A literatura analisada apontou para duas linhas: uma primeira, na qual o cuidado na escola é analisado a partir do referencial do “feminismo da diferença” e uma segunda linha, que inclui trabalhos que buscam, numa perspectiva crítica da relação adulto-criança no interior da escola, o apoio de análises históricas ou sociológicas.

Na primeira linha, destacam-se, principalmente, os estudos da filósofa Nel Noddings (1984, apud CARVALHO) que toma o cuidado como um ideal ético. Fundamentada nas idéias de GILLIGAN, propõe uma educação moral em que o cuidado e a preocupação com o outro sejam a principal referência, e que os educandos sejam preparados para “cuidar”, agindo moralmente.

Os estudos citados por CARVALHO (1999) como representantes da segunda linha, buscam contextualizar a relação adulto-criança, numa perspectiva antropológica, sociológica ou histórica. Alguns dos estudos nacionais citados são os de Maria Malta Campos (1975, 1994), Jerusa Vieira Gomes (1986) e Fúlvia Rosenberg(1994). Estes estudos, segundo a autora, apresentam novas e mais promissoras abordagens do termo cuidado:

“Não se trata de um valor universal dos seres humanos, nem de uma tendência inata ou instintiva das mulheres, nem mesmo de uma expressão de necessidades inerentes às crianças, pois que, se atendera certas necessidades básicas do ser humano durante seus primeiros meses de vida é uma questão de sobrevivência, determinada por características biológicas, tudo o mais nesta relação é histórica e culturalmente determinado: o tempo de duração desta atenção, as pessoas mais indicadas para provê-la, o tipo de relação interpessoal que se estabelece entre os envolvidos, as formas e práticas de atendimento, etc.” (CARVALHO, p.59)

Nessa perspectiva, CARVALHO aponta como dimensões de cuidado aquelas

“dimensões do processo ensino aprendizagem que ultrapassam a transmissão de conhecimentos sistematizados, dimensões emocionais, afetivas morais, sociais, relativas à saúde e higiene das crianças, etc” (1999 a , p.11).

Em sua pesquisa, pelo fato de analisar o cuidado nas relações adulto-criança (alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental), a autora não lidou com a questão da reciprocidade. Em nosso estudo, por termos observado práticas de cuidado na relação entre adulto e adolescentes, coadunamos com as reflexões de CARVALHO, incluindo a possível existência de reciprocidade, considerando como práticas de cuidado os gestos, palavras ou atitudes que, na relação educador e educando, configuram por parte dos dois pólos envolvidos, uma atenção para com a totalidade da pessoa humana, envolvendo o bem estar físico, emocional e espiritual do outro.

O *cuidar* e o *educar* estiveram, por muito tempo, dicotomizados, como se pudéssemos oferecer educação, desprovida de cuidados, ou o contrário, oferecer cuidados numa relação que não fosse educativa. No campo da Educação, tenho observado que o termo cuidado é usado com mais freqüência e familiaridade pelos profissionais da Educação Infantil do que pelos educadores que atuam em outros níveis e modalidades de ensino.

Acredito que isso ainda ocorra, em decorrência do uso do termo cuidado, no campo da Educação, ter estado restrito e, mais usualmente, associado à criança pequena. Os sentidos atribuídos ao termo, nas diferentes instituições de Educação Infantil, são variados e, às vezes, confusos. De maneira geral, o cuidado tem sido compreendido como uma série de atitudes assistenciais voltadas para o atendimento das necessidades biológicas da criança

pequena e se materializaria então, em atos voltados para o corpo, tais como banho, hábitos gerais de higiene, alimentação, proteção e atenção à saúde.

Os profissionais do Ensino Fundamental, aos quais competiria a função de *educar* as crianças maiores, estiveram e, acredito, ainda estão pouco familiarizados com o termo, ainda que “atitudes cuidadosas” possam ser constitutivas de seu fazer cotidiano ou, até mesmo, nomeadas de outras formas. Em sua pesquisa, CARVALHO (1999a, p.28) observou que este tema encontrava lugar nas conversas informais das professoras, ainda que aparecesse com outros nomes como “lado maternal”, “sensibilidade”, “responsabilidade”, “ajuda”, “envolvimento”.

Sobre a restrição do uso do termo cuidado à esfera da Educação Infantil, TIRIBA (2007), nos propõe uma interessante reflexão:

“é verdade que a educação das crianças de 0 a 6 anos exige cuidados específicos, decorrentes da sua dependência física em relação aos adultos; entretanto, se não só os pequenos necessitam de cuidados, por que o cuidar se configuraria como especificidade da educação infantil?” (TIRIBA, 2007, p.1)

Os estudos de MONTENEGRO (2001) acerca do cuidado estiveram focados na Educação Infantil. Neste nível de ensino, a cisão entre “cuidar” e “educar” é nítida e reflete-se, inclusive, na separação entre as instituições que cuidam (creches) e as que educam (pré-escolas). As primeiras, geralmente, estão voltadas para crianças de até três anos e as segundas para crianças

maiores. Esta situação não é observada apenas no Brasil, mas também em países europeus (Montenegro, 2001, p.18).

No Brasil, as primeiras creches⁷² surgiram no final do século XIX, voltadas para o atendimento dos filhos de operários. Eram uma opção para as mães pobres, trabalhadoras ou que não podiam criar seus filhos. Visavam, nesta época, a retirada das crianças pobres da rua e combater a mortalidade infantil.

Numa outra perspectiva, os chamados “Jardins de Infância” eram instituições privadas voltadas para as crianças ricas. Os jardins diferenciavam-se das creches por terem um projeto pedagógico, estando, portanto, voltadas para o “educar”.

As creches estiveram, na maioria das vezes, relacionadas ao assistencialismo, oferecendo roupa, comida, higiene, entendidos então, como “cuidados”. Das profissionais que nelas trabalham, exige-se pouca ou

⁷²Sobre as creches e trabalho nelas desenvolvido, sugerimos as seguintes leituras: SILVA, Isabel de Oliveira: A construção de sentidos sobre o trabalho em creches, por trabalhadoras de creches comunitárias (Dissertação de Mestrado, UFMG, Fae, 1999); BICCAS, Maurilane de S.: Creches comunitárias: com se constroem e se institucionalizam. (Dissertação de Mestrado, UFMG, FaE, 1995); DIAS, Regina Célia: O movimento de luta pró-creche de BH: a prática social de mulheres na construção de identidades sociais e de uma nova cidadania. (Dissertação de Mestrado, UFMG, FaE, 1995); COSTA, Maria da Conceição Meirelles: Tecendo o urbano: fazendo-se cidadão- associações de moradores e movimento de luta pró-creche (Cidade Industrial, 1976-1986). (dissertação de Mestrado, UFMG, FaE, 1995).

nenhuma formação⁷³ específica, uma vez que tradicionalmente, tem-se vinculado as habilidades de cuidado a qualidades tidas como, naturalmente, femininas. Gerenciadas, geralmente, pelas Secretarias ligadas à assistência e ao bem-estar social, estas instituições recebem menores investimentos financeiros por parte de políticas governamentais, em relação às instituições educacionais.

Atualmente, ainda segundo MONTENEGRO (2001), as políticas voltadas para a Educação Infantil no país, já revelam a intenção de que creches e pré-escolas rompam com a dualidade, desempenhando, de forma articulada, as funções de *cuidar* e *educar*. Até os anos 80, os documentos e textos acadêmicos utilizavam o termo “guarda” para referir-se às atividades assistenciais desenvolvidas pelas creches. A partir da década de 90, a Educação Infantil passou a constituir a primeira etapa da Educação Básica e, na necessidade de integrar o trabalho de creches e pré-escolas, o termo cuidar passou a ser utilizado associado ao termo educar.

Para MONTENEGRO, o termo “cuidado”, como um dos objetivos da política de atenção à criança pequena, não está bem definido, inexistindo consenso quanto à sua significação.

⁷³ Nas últimas décadas, já se observam mudanças neste sentido como, por exemplo, a nova LDBEN (1996), que exige como formação mínima para o exercício da função docente e não-docente na educação infantil, o nível médio de escolaridade (modalidade normal).

MONTENEGRO (2001) objetiva, em seu trabalho, discutir outras dimensões do cuidado na Educação Infantil, para além daquelas ligadas à assistência. Busca uma ampliação conceitual, buscando referências nos campos dos estudos feministas e da psicologia:

“Parto do entendimento do cuidado como um conceito referente a uma dimensão da afetividade e, como se verá adiante, da consciência moral das pessoas, que consiste na capacidade humana de agir em função do bem-estar do outro, físico ou psíquico.” (Montenegro, 2001, p.31)

Tomando como pressuposto que as dimensões *educar* e *cuidar* não devam estar separadas e, sobretudo, que devam ser pensadas articuladamente, a autora busca ressaltar a importância da incorporação da dimensão “cuidado” à formação das educadoras infantis, através de uma educação moral.

TIRIBA nos propõe uma reflexão relevante acerca do binômio “cuidar e educar”. Para a autora, a cisão existente entre os termos, que passam a designar práticas distintas, pode ter como fundamento, a dicotomia existente em nossa sociedade entre corpo e mente, razão e emoção. Precisaríamos, segundo a autora, fazer uma opção conceitual:

“A dificuldade em integrar estes pólos decorre do fato de que somos marcados, ainda, por esta cisão. A partir desta idéia, uma pergunta se coloca: se educar e cuidar são dois pólos que precisam estar integrados, ao invés de assumirmos o binômio, não seria o caso de questionarmos a manutenção da dualidade, propondo, simplesmente, educar?” (TIRIBA, 2007, p.4)

Após termos refletido, teoricamente, acerca do termo cuidado e suas relações com o campo da educação, passaremos, no próximo item, inicialmente, à apresentação da professora Clarisse. Abordaremos, também, uma análise de sua relação com a turma, buscando refletir sobre a presença do cuidado nesta experiência pedagógica que se dá no ciclo de desenvolvimento humano da adolescência que, como já dissemos, que se insere em um contexto de vulnerabilidade social.

4.4 A professora Clarisse e seus alunos

4.4.1 Clarisse

Clarisse em 65 anos e já poderia estar aposentada. Trabalhou em escolas particulares laicas e confessionais, além de diferentes escolas públicas. É casada, mãe de três filhos e avó de três netos. Nascida em Belo Horizonte, na década de 40, Clarisse é filha de um eletricitário e de uma dona de casa. Seus pais tiveram uma “escolaridade curta”, segundo a professora, e viviam com poucos recursos. Clarisse passou a infância no bairro do Horto⁷⁴ e relembra, com saudades, cenas que, nas cidades grandes, são cada vez mais raras: as casas e seus grandes quintais cheios de árvores e animais domésticos. Sua infância, segundo ela, foi “muito livre”, o que a teria, conseqüentemente, tornado uma pessoa avessa a regras pré-estabelecidas:

⁷⁴ O bairro do Horto localiza-se na região Leste de Belo Horizonte. Recebeu este nome porque nele está situado o Horto Florestal, atualmente, constituinte do Museu de História Natural da UFMG.

“Fui criada muito livre, montava a cavalo, sabia tirar leite, corria pelo quintal... e gostava. Tinha esse lado muito livre. Eu não gosto de normas. Eu sou PÉSSIMA (ênfase na voz) seguidora de normas (risos). Péssima, tenho horror, tenho pavor....”

Essa característica de Clarisse destaca-se, sobretudo, na forma como organiza sua mesa, sempre apinhada de folhas soltas, livros, atividades de alunos misturadas às anotações pessoais, giz, garrafa de água e objetos pessoais. Sua classe está longe do modelo das classes de alfabetização, tidas como bem sucedidas. Nada lembra ordem ou a noção tradicional de disciplina. Neste aspecto, nota-se um primeiro ponto de convergência com seus alunos.

Convidada a evocar lembranças de seus primeiros anos de escolarização, Clarisse relembra a Escola Estadual José do Patrocínio, onde fez o curso primário. Suas memórias em relação às primeiras professoras são, geralmente, positivas. Em suas lembranças, nota-se a marca de ações relacionadas ao modo de ensinar das professoras e também à relação estabelecida com ela e os demais colegas, sendo esse o critério utilizado para definir a professora preferida:

“Clarisse: Tive professoras muito boas. lembro-me, principalmente, de uma de Ciências. Quando ela ia ensinar sobre o corpo humano, ela levava para a sala de aula uma galinha morta, que nós, junto com ela, abríamos para compreender algumas coisas sobre o nosso corpo. Todos os alunos ficavam loucos para serem da sala dela justamente por isso, por causa da tal galinha que ela levava todos os anos. Quando eu dava aulas no primário, eu também fiz como ela, e levei a galinha para a sala. Minha professora do segundo ano primário também me marcou muito. Ela percebeu que eu gostava de ler e de escrever, mas que era muito calada. Ela me convidou para fazer parte de um grupo de alunos que escreveria um jornalzinho, um jornal da turma.

P: E a alfabetização? Que lembranças você tem?

Clarisse: Muito boas. Eu aprendi pelo método, acho que era global, o Livro de Lili. A professora fazia um suspense... Levava um cartaz todo enrolado e ia, aos pouquinhos, desenrolando aquele cartaz. Acho que a única professora de quem eu tenho recordações tristes foi de uma que beliscava um menino levado que tinha na sala. Beliscava até tirar um pedacinho de pele dele. Ela falava com ele: se você não me respeitar, eu tiro um pozinho do seu braço. E tirava mesmo. Ele não chorava. Mas eu tinha muita pena dele, porque devia doer muito.

P: De qual das suas professoras você guarda as melhores lembranças?

Clarisse: Vera da Silva Cunha.

P: A de Ciências, que levava a galinha?

Clarisse: Não. A do segundo ano primário, que me incluiu na equipe do jornalzinho. Ela era muito meiga, no jeito de falar. Era uma bondade. Não fazia diferença entre os alunos”.

Clarisse se lembra de que na escola onde estudou havia meninos pobres e ricos. Ela situava-se entre os pobres, mas que “não eram assim tão pobres” porque tinham uniforme e se alimentavam em casa. Relembra-se de quando a escola, em datas cívicas, era visitada por autoridades, e os alunos mais pobres e os indisciplinados ficavam escondidos no porão, e não podiam participar da cerimônia.

“Clarisse: Ficavam lá no porão, porque os uniformes eram feios, encardidos, porque o uniforme era todo branco. Ou então, porque não tinham disciplina. Ficavam lá... acho que escondidos mesmo, para ninguém ver.

P: Assim como os alunos do projeto, ficam lá no fundo da escola?

Clarisse: Ai! (silêncio). Não. Acho que a discriminação naquele tempo era pior. Aqui eles podem até ser discriminados, mas todo mundo sabe que eles existem... inclusive as autoridades. Nunca pensei nisso dessa forma não... mas acho que antigamente era pior”.

Mais do que as primeiras professoras, parecem ter sido as atitudes do pai e sua forma de lidar com os filhos e com as pessoas em geral, que mais influenciaram Clarisse em seu modo de ser. As lembranças que tem do pai são evocadas com um semblante saudoso e até mesmo emocionado. Apesar

de ter sido um homem “de pouco estudo”, a professora orgulha-se das habilidades de seu pai e das posições de destaque que ele ocupou:

*“Meu pai foi presidente do sindicato. Foi reeleito várias vezes, naquele tempo não tinha isso. Dos hidroelétricos. Era um homem que mal freqüentou o quarto ano primário, nem o quarto ano primário ele tinha. Fez o primeiro e o segundo ano sozinho. Sabia ler, falava o português perfeitíssimo. Era inteligentíssimo. Chamava a atenção porque era um líder natural. Nós não... (neste momento a professora se corrige)... **eu** não herdei essa característica dele. E nunca quis nada de liderança, até pelo contrário. Até o meu modo de me trajar é porque eu não gosto de aparecer. Ele sempre falava pra gente assim: nunca queira ser o último mas também não se exponha a ser primeiro, porque senão vai sofrer. A gente escutava muito o que ele falava. Os meus irmãos sempre ocuparam cargos de liderança, minha irmã...”*

A admiração pelo pai e os ideais por ele defendidos influenciaram a professora em seu valores e crenças e, até mesmo, na maneira de lidar com os alunos. Clarisse descreve o pai como uma pessoa preocupada com os trabalhadores e com os pobres de modo geral. Foi bastante compreensivo com ela e com os irmãos, durante a infância, contrastando com as atitudes autoritárias da mãe. Uma passagem citada por ela, durante uma entrevista, revela o quanto as posturas do pai a influenciam no trato com os alunos:

“Mas meu pai sempre foi um homem muito acessível, muito aberto, muito alegre, então com o correr do tempo nós fomos crescendo e os vizinhos que tinham criança na mesma idade, gostavam de deixá-los brincar em minha casa, gostavam de passear com meu pai...ele era uma pessoa muito alegre e dava muita liberdade pra gente. Todo mundo tinha razão, pra ele. Todas as coisas que fizéssemos, ele falava: vocês é que estão certos...fulano está errado; até em se tratando da professora. Depois ele ia conversando e nos ensinava a ver o próprio defeito sem estar apontando pra eles..”

Muito embora a professora tenha revelado não ter prestado atenção a este fato, por mais de uma vez a vi agindo desta forma com seus alunos. Numa ocasião, durante o recreio, Jonas foi ameaçado por um garoto de outra turma e foi refugiar-se junto à professora. Estávamos conversando, quando este aluno chegou, muito assustado. Clarisse aconchegou-o junto ao corpo e confortou-o: “... *Isso é um absurdo. Ele não pode ameaçar você. Fique tranqüilo... isso não vai acontecer. Eu vou falar com ele.*” Clarisse chamou o outro garoto que já se aproximou pedindo desculpas e revelou-nos que a briga começara pelo fato de Jonas estar, há dias, ofendendo sua mãe. Ela, muito habilmente, tranqüilizou Jonas e o garoto, desfazendo a briga entre eles. Somente muito tempo depois, particularmente, repreendeu Jonas e alertou-o para o perigo e a incorreção de sua atitude.

Filha mais velha, Clarisse experimentou na infância a responsabilidade pela ajuda nas tarefas domésticas e na criação dos irmãos mais novos. Ela trabalhava para pagar seus próprios estudos e o deles. Começou a trabalhar aos doze anos, como caixa de uma joalheria e como secretária do sindicato onde o seu pai trabalhava. Com o salário, pode pagar a continuidade de seus estudos após a quarta série. O chamado Curso Ginásial foi, então, freqüentado à noite, numa escola particular.

O Curso Normal não estava nos seus horizontes. Não foi uma escolha. Aconteceu por influência de uma colega de escola que incentivou-a a prosseguir os estudos. Ao conversarmos sobre esta questão, Clarisse revela

que nunca havia pensado em tornar-se professora ou percebido qualquer vocação para o exercício do magistério:

“Não tive nem opção. Ou era isso, ou nada. Em minha família não tinha essa vida de escolaridade, eu não sabia nem o que fazer! Mas eu tinha amigas que estudaram comigo desde a quinta série. Uma delas em especial, até hoje é minha amiga. A mãe dela era professora há muitos anos em Nova Lima e se transferiu para aqui, viúva. Ela me deu muito incentivo para o estudo, principalmente para ser professora. Ela me corrigia. Eu falava errado. Eu falava galfo (risos...). Ela falava: É GARFO! Era muito interessante! Era uma pessoa muito religiosa... ela me ensinou também, a orar, me ensinou a confiar muito em Deus, a ter uma visão otimista da vida. Isso eu aprendi com ela. Ela morreu há poucos anos, com 96 anos, lúcida. Uma pessoa maravilhosa. Ela me considerava como filha. O magistério veio mais por influência delas.”

Freqüentar a escola era difícil em virtude das dificuldades financeiras, mas tinha um forte significado para ela. A escola era não apenas um local de estudo e aprendizagem, mas, sobretudo, um escape às tarefas domésticas e preocupações familiares. Nesta passagem, a professora verbaliza e ressalta, na sua experiência escolar, pontos de identificação com a vida de seus alunos:

“Eu nunca tive cadernos organizados. Eu sempre tive cadernos improvisados. Não havia essa... igual hoje, dá material para o aluno, nada disso. Fazia-se caderno com folha de embrulhar pão. Costurava-se as folhas com a linha e ali levava. Então, do Colégio Municipal, onde eu estudei o Curso Normal, hoje Colégio São Cristóvão, trago ricas recordações, gostava demais. Eu era a aluna de quem todo mundo ria pra valer. Nesse tempo da escola municipal, quando um professor ia dar visto no caderno, eu mudava de lugar, ia para outra fila, porque eu nunca tinha um caderno para cada matéria, era tudo num só. E quando eu tinha! Uniforme... dificilmente eu tinha uniforme completo. Era muito, difícil... Gostava dos colegas, era uma escola em que eu não tinha que me preocupar em trabalhar e pagar, entendeu? Todo mundo falava assim: oba, vão chegar as férias! E eu pensava...que tristeza! Porque lá era o lugar melhor pra mim. Em casa era muito trabalho. Daí a minha identidade com essas crianças. O trabalho fora da época, falta de motivação para o estudo, não ter um ambiente escolar, era a pobreza, falta de material... então isso reflete. Aliás, não só na minha vida, na vida de todos os meus irmãos. Todos eles, onde quer que estejam têm algum tipo de trabalho social.”

Clarisse formou-se professora em 1958 e passou então, a trabalhar em uma escola particular. Seu salário era todo empregado no custeio dos estudos de seus irmãos mais novos. Ela fala, com muito orgulho, que sente-se recompensada pela situação econômica atual conquistada por eles:

“Eu comecei essa história de estudo, foi por minha parte. Eu trabalhava em troca do estudo deles. No Colégio da Pompéia. Com o meu dinheiro eu pagava para que eles estudassem. Então, hoje um é engenheiro, outro é advogado, um estudou Ciências Contábeis. Cada um tem um curso superior. Eu só tinha um vestido para sair (ri...) e outro para ficar em casa. À noite, eu lavava um e vestia o outro. E no tempo de frio, quando eu precisava, eu arranjava uma roupa emprestada... era difícilíssima a vida.”

Em determinado momento de sua carreira, após passar em concurso público para fiscal do INSS, a perspectiva de um salário maior levou Clarisse a trocar o magistério pelo trabalho burocrático. Ficou pouco tempo neste serviço e, apesar de ter, inclusive, alcançado níveis mais altos no novo trabalho, optou por retornar à sala de aula:

“Eu pedi demissão do Estado para largar o magistério, voltei lá e falei: pelo amor de Deus, não me exonera, não. Eles me perguntaram se eu estava doida. Porque eles viram minha carteira e aquele salário... pensaram que eu estava passando mal. Mas eu tive uma vitória, porque na escola eu me sentia muito bem, me sentia feliz, estava fazendo aquilo que eu gostava e o que eu nasci pra fazer. E lá era um pouco forçado, era mais um trabalho burocrático, analisar vistos, pareceres...”

O curso superior, a graduação em Letras, foi feito em instituição particular, depois de Clarisse casada e já mãe de dois filhos. Segundo ela, em seus cursos de formação inicial (o Curso Normal e o superior em Letras) e continuada (aqueles oferecidos pela SMED) não lhe instrumentalizaram para vivenciar a dimensão relacional da educação. Quando questionada acerca de como aprendeu a lidar com os alunos considerados “mais difíceis” ela se

remete à prática cotidiana, à formação religiosa e ao exemplo de vida, deixado pelo pai:

Clarisse: Não. Curso nenhum ensinou isso. Nunca vi curso que ensine a respeitar o outro, a amar o outro como a imagem semelhança de Deus. Aprender a lidar com eles, foi assim, na prática mesmo, sempre pensando que todo mundo merece respeito, todo mundo. Independente de quem seja. Eu aprendi, acho que foi um pouco pela minha formação religiosa mesmo. Não falo de uma religião específica, que hoje eu nem tenho mais. Mas eu falo de aprender a amar, a dividir, eu aprendi foi com a religião, no mais foi com meu pai, mesmo. Foi com ele que, desde pequena, não só eu, como meus irmãos, aprendemos a pensar sempre nos outros. Meu pai tinha cargo de liderança, nem por isso, tratava mal a ninguém. Ele morreu ajudando ou outros. Um vizinho nosso, militar, tinha muitos filhos e era muito pobre. Ele não tinha energia elétrica em casa. Meu pai quis fazer uma surpresa para ele. Não somente deu o padrão, como foi, pessoalmente, instalar a energia. Ele subiu em um poste muito alto. Quando foi descer, como tinha uma vista só, pisou em falso e caiu de uma altura enorme. Até na morte, foi ajudando, tentando melhorar a vida de alguém.”

A relação de Clarisse como magistério era marcada por um olhar positivo. Em suas falas não havia tom de lamentação, ou de arrependimento em relação à escolha profissional. Falava do seu trabalho com orgulho, apesar de reconhecer o cansaço que lhe abatia ao final de cada dia. Suas relações com a escola e com os colegas, no entanto, eram contraditórias. Clarisse evitava, ao máximo, freqüentar a sala dos professores. Evitava tecer comentários negativos em relação aos colegas, mas às vezes, revelava certas mágoas em relação àqueles que discriminavam os alunos do projeto. Em alguns momentos, senti que ela também, sentia-se um pouco discriminada pelos colegas.

Os sentimentos e visões que a EMAE e seus profissionais tinham acerca da professora também eram conflituosos. Alguns professores tinham-na como uma pessoa importante no grupo por representar uma “solução” para o

problema dos alunos não-alfabetizados. Clarisse representava um alívio, por assumir uma tarefa para a qual a maioria dos professores não se sentia preparada. O “Projeto da Clarisse” era uma resposta pronta, quando questionados acerca do que a escola fazia por aqueles alunos. Outros, reconheciam seu esforço e as atitudes para além do que seria sua obrigação. Na fala do coordenador de turno, Almir, percebe-se este reconhecimento:

“Clarisse: Almir, eu hoje fui ao médico e me atrasei um pouco para o início da aula. Eu trouxe o atestado médico. Deixei a Josilene lá na turma até eu chegar.

Almir: Não precisa disso não. Essa escola tem uma dívida enorme com você!

(posteriormente, na ausência de Clarisse, completa: Imagina, se não fosse ela, quem mais ia agüentar isso?)”

Outros professores, nitidamente, sentiam-se incomodados com a presença de Clarisse, sempre buscando lembrar-lhes das necessidades dos alunos mais pobres. Quando ela insistia em falar de temas relacionados à pobreza dos alunos ou à necessidade de a escola atendê-los melhor, muitos se afastavam, até que ela ficava, literalmente, sozinha na sala de professores.

Alguns, segundo ela, a identificavam como “puxa-saco da Regional”, por defender princípios de uma escola inclusiva e não apoiar o grupo em atitudes de exclusão de alunos. Outros, ainda segundo Clarisse, associavam seu trabalho no projeto, tão somente às necessidades financeiras.

Em certa ocasião, relatou-me Clarisse, ter-se recusado a assinar um documento elaborado pelo coletivo da escola, solicitando o afastamento de

um aluno esquisofrênico da escola. Esta atitude teria reforçado sua imagem de “puxa-saco”:

“Você acredita que uma delas, falou comigo que no dia da reunião que haveria com o psiquiatra do menino, era pra eu vir mais arrumadinha, com minha roupa de domingo, para não vir feito empregada doméstica, não. Eu fiquei calada. Mas a resposta veio da boca do médico, que ao final da reunião, perguntou se eu não queria ir trabalhar com ele...”

Sua saúde é frágil e Clarisse vive às voltas com a rinite alérgica, o diabetes e os problemas cardíacos. Apesar disso, não falta ao trabalho, não tira licença médica e demonstra extremo compromisso e preocupação com os alunos. O grau de envolvimento com eles é bastante alto, chegando até mesmo a interferir na vida particular da professora.

Apesar dos problemas de saúde e das cobranças familiares, a professora, até 2004, não pensava em se aposentar. O apego aos alunos, ao trabalho e também a preocupação com os estudos da filha caçula que estuda medicina em faculdade privada, eram os motivos que Clarisse apontava para não querer/poder se afastar do magistério. Em 2005, a filha conseguiu uma bolsa de estudos e, só então, ela fala no cansaço e na possibilidade de aposentar-se.

4.4.2 Os sinais que revelam uma relação de “desvelo e preocupação”⁷⁵

As observações levaram-nos a perceber que a relação entre Clarisse e seus educandos era perpassada por outras dimensões, que não apenas a cognição e a preocupação com a aprendizagem. Apresentaremos, neste tópico alguns gestos, atitudes e falas que denotam sinais de cuidado da professora em relação aos seus alunos, como atitudes de reconhecimento, de elevação da auto-estima, preocupação com o enfrentamento dos limites impostos pela pobreza⁷⁶ ao processo de escolarização, entre outros. Trata-se de atitudes voltadas para aspectos não-cognitivos, preocupações diversas que demonstram o interesse da professora pelos alunos.

4.4.2.1. O enfrentamento das condições objetivas da pobreza e de suas conseqüências no processo de escolarização

Conforme explicitado no terceiro capítulo, os alunos de Clarisse não diferem do perfil nacional dos alunos que compõem as estatísticas do “fracasso”. A pobreza (quando não, a indigência) é uma condição objetiva de suas vidas que traz para o interior da escola, suas conseqüências.

⁷⁵ Tomamos a expressão usada por BOFF (1999) ao referir-se às duas dimensões do cuidado.

⁷⁶ Ao leitor interessado em literatura específica sobre a questão da pobreza, sugerimos as seguintes leituras: José de Souza Martins: *Exclusão Social e a Nova Desigualdade* (Paulus, 1997); Eder Sader e Maria Célia Paoli: *Sobre “classes populares” no pensamento sociológico brasileiro*, in; CARDOSO, R. *A aventura antropológica* (Paz e Terra, 1986); Magda de Almeida Neves: *trabalho. Exclusão social e direitos*, In: *Política e Sociedade (C/Arte, 2001)*; Sarah Escoréu: *Vidas ao léu* (Fiocruz, 1999).

Trabalhar com os adolescentes pobres, buscando estabelecer com os mesmos uma relação positiva, implica em reconhecer que esta pobreza, objetivamente, determina uma série de limitações que dificultam a freqüência, a permanência e a aprendizagem no ambiente escolar. Implica em reconhecer, igualmente, as dimensões subjetivas desta condição de privações materiais para cada educando, particularmente.

Pautado em Paulo Freire, ARROYO (2002) pondera acerca de nosso ofício de mestre e da importância de conhecermos as duras condições em que os educandos produzem e reproduzem sua dura existência. Processos em que se humanizam e desumanizam:

“Como ofício temos que saber mais sobre aprendizagem. Como se processa mas também como se quebra o desenvolvimento mental, ético, emocional, identitário... da infância submetida à barbárie e à exclusão. Como a infância e a adolescência podem se desenvolver nessa barbárie? Que processos mentais, éticos, identitários são possíveis na infância roubada?” (ARROYO, 2002, p.243)

Clarisse parece estar sempre informada acerca da vida de cada um de seus “meninos”. Por estar sempre conversando com eles, sabe dos empregos e desempregos, sabe em casa de quem a luz ou a água foi “cortada” por falta de pagamento, sabe descrever a casa de quase todos. Uma característica de sua atuação docente é a postura de enfrentamento das adversidades. Ainda que, nem sempre, seu modo de agir frente às dificuldades seja aquele considerado mais adequado, do ponto de vista político ou pedagógico, ela sempre acredita que *“pra tudo tem que haver uma saída”*.

Uma dificuldade contra a qual a professora está sempre lutando é a infreqüência. Apesar de não fazer, diariamente, a chamada nominal dos alunos, está sempre vigilante em relação a este aspecto. Cobra, insistentemente, a freqüência de cada um deles. Indaga os motivos que levaram este ou aquele aluno a faltar à aula. Envia colegas à casa dos faltosos em busca de notícias, quando não vai, pessoalmente, à casa de outros. Convoca as famílias para virem à escola.

Os motivos que levam os alunos a faltarem às aulas estão, freqüentemente, ligados às condições econômicas de suas famílias. A freqüência de muitos deles é oscilante, característica também observada na Educação de Jovens e Adultos- EJA e no Projeto Emergencial de alfabetização do Terceiro Ciclo. Em função do trabalho, no qual muitos já estão inseridos, seja ele de caráter informal ou doméstico, não raramente, estes adolescentes precisam faltar à escola.

No projeto de Clarisse, muitos alunos trabalham. Leandro⁷⁷ faz “bicos” como ajudante em um depósito de material de construção, além de “catar lavagem” para os vizinhos:

⁷⁷ Leandro e os demais adolescentes citados neste capítulo, assim como Roberto e Iago, são participantes do “Projeto da Clarisse”. Não obstante, não tenham constituído a amostra na qual aprofundamos nosso olhar, não deixaram de constituir foco de nossa observação nas suas interações com a professora.

P: Sua mãe trabalha fora?
Leandro: Ela é empregada doméstica. Ela dorme no serviço.
P: E o seu pai?
Leandro: Trabalha. Quer dizer, faz bico. Não trabalha assim, direto, ele tá encostado.
P: Por quê?
Leandro: Alergia do cimento.
P: Sua mãe recebe bolsa escola?
Leandro: Recebe, mas cortou. Vira e mexe corta. Meus irmãos tava faltando.
P: Mas por que eles estavam faltando?
Leandro: (silêncio). Não responde.
P: Eles são mais novos ?
Leandro: Tem três mais novos e dois mais velhos.
P: Você ajuda a cuidar dos seus irmãos mais novos?
Leandro: Ajudo. Eu trabalho. Eu cato lavagem pros outros e recebo quarenta e cinco por semana. Eu pego dez e dou o resto pra minha mãe.
P: Você pega a lavagem pra vizinhos seus, mesmo?
Leandro: É. Gente lá perto de casa que cria porco.
P: E o Geraldo? O do depósito?
Leandro: É só de vez em quando.
P: Em sua casa ajuda a sua mãe?
Leandro: Não. Eu só dou o dinheiro pra casa. Eu acordo de manhã e saio cedo pra rua. Saio pra trabalhar e pôr o dinheiro em casa.

A situação de pobreza em que vivia a família de Leandro, oito pessoas morando em um pequeno barracão de três cômodos, dependendo, exclusivamente, da aposentadoria do pai e do pequeno salário da mãe como empregada doméstica era bastante precária. A mãe dormia no serviço. As folgas eram apenas nas tardes de sábado e nos domingos, quando, segundo ela, “*punha a casa em ordem*”. Não tinha carteira assinada e não ganhava o salário mínimo. A patroa era *boa*, e ajudava “*com muita roupa usada e sapatos para os meninos*”. A ausência da mãe, durante toda a semana, fazia com que ela perdesse o controle da frequência dos filhos à escola. A infreqüência levava, constantemente, ao corte do benefício da bolsa escola.

Neste caso, o trabalho de Leandro tornava-se fundamental para o equilíbrio das finanças da família.

Laura, esporadicamente, trabalha como babá, Ana Maria faz serviços domésticos, Bruno, Wander e André são trabalhadores do tráfico e Wesley, se prostitui. Alguns outros alunos, como Iago, tinham uma carga enorme de tarefas domésticas para serem realizadas antes de irem para a escola, além de trabalhos esporádicos, como lavar carros no final de semana.

José de Souza Martins (1997) nos fala a respeito da exclusão, como um momento outrora temporário, a que estão sujeitos os trabalhadores, no capitalismo. Para o autor, a exclusão contemporânea, para além de apenas um momento temporário, tem se tornado, cada vez mais, um modo de vida. A reinclusão, para MARTINS, quando ocorre, atém-se apenas ao plano econômico, mas não ao plano social. As pessoas conseguiriam produzir algum dinheiro para sobreviver, mas acabam por se sujeitar à formas degradantes de obtenção desses recursos:

“Isso aparece de maneira dramática no caso das crianças. As crianças de Fortaleza que se dedicam à prostituição para ganhar a vida, aqui mencionadas, não são excluídas: elas são incluídas como prostitutas, isto é, como pessoas que estão no mercado possível de uma sociedade excludente que é essa. Elas estão vendendo um serviço, recebendo dinheiro para sobreviver. Só que se trata de um serviço que lhes compromete a dignidade e a condição de pessoa. De fato, na lógica fria do mercado, estas meninas estão entrando no setor de serviços sexuais do chamado pornoturismo. É exatamente o caso delas que revela o lado oculto dessa inclusão: elas se integram economicamente, mas se desintegram moral e socialmente.” (MARTINS, 1997, p. 34, 35)

Reafirmamos as palavras de MARTINS, quando o autor ressalta a crueldade com que a “nova pobreza” afeta a infância e a adolescência, levando-as a mais completa degradação de sua condição humana.

Os alunos que trabalhavam para os traficantes locais, muitas vezes, por o fazerem durante a noite nas portas de boates e festas, dormiam durante boa parte do período diurno da aula. A ameaça às suas vidas, sempre constante, por grupos rivais, lhes dava uma incerteza quanto ao próximo dia a ser vivido. Alguns, como Wander, iniciaram-se na venda de drogas para “ajudar em casa”, passaram de apenas vendedores a dependentes e a venda da droga passou a ser condição para poder consumi-la.

Como Clarisse enfrentava, concretamente, as situações relacionadas à infreqüência? Sua insistente cobrança pela presença dos alunos denotava uma preocupação com a seqüência do processo de aprendizagem e com os motivos que ocasionaram a ausência. Não representavam uma ameaça, como muitas vezes acontece aos alunos pertencentes ao programa bolsa-escola. A cobrança da freqüência é vinculada, em muitos casos, somente ao recebimento do benefício ou até como estratégia de “ameaça” aos alunos faltosos.

Não obstante buscasse garantir a presença de todos, muitas vezes, faltavam-lhe instrumentos para intervir nas situações concretas que motivam as faltas. Como exigir a presença de um aluno cuja vida está sob a ameaça

de traficantes de plantão, à porta da escola? Ainda assim, em situação tão delicada, Clarisse evitava a postura de omissão:

Iago: Clarisse, o pessoal do Cruzeiro mandou falar que não é pra você não se meter com eles.

Clarisse: Eles estão me ameaçando? (tom irônico)

Ana Maria: eles não querem que você fique dando conselho pros meninos que trabalha pra eles. Não tão ameaçando, não! É mentira do Iago.

Iago: Então, quando manda avisar não é ameaçar, não? Então o que é?

Clarisse: O Iago está mais esperto do que você, Ana Maria. Pode dizer pra eles que eu não tenho medo. Eu estou fazendo o meu trabalho e não quero gente deles na porta, ameaçando meus alunos. Que resolvam em outro lugar os problemas deles, não aqui.

Clarisse sabia que as faltas consecutivas de Wesley, aluno em processo de alfabetização, indicavam retorno à atividade de prostituição. Particularmente, em relação a este aluno, a professora obteve poucos resultados, tanto no processo de aprendizagem da leitura e escrita, quanto nos processos relacionais. Ela interpretava, sobretudo a partir de referenciais religiosos, seu envolvimento com a prostituição como uma questão moral, na qual o aluno seria mais o “pecador” do que, propriamente, a vítima. Suas tentativas de conversar com Wesley sempre tomavam o rumo da intimidação, numa crença de que uma “pedagogia do medo” pudesse afastá-lo daquela atividade. Suas intervenções demonstravam, também, confusão entre prostituição e orientação sexual:

“Clarisse: Liliane, ele se prostitui com homens!!! (expressão de espanto e indignação) Homens muito mais velhos do que ele. Na Mata da Baleia, como animais. Eu já falei com ele... você pode acabar pegando uma aids. Eu já vi rapazes que foram para o pronto-socorro, Wesley, totalmente arrebatados por dentro, por causa de homossexualidade. Isso é uma ofensa a Deus, isso que você faz com o seu corpo”.

O que pudemos observar é que, em algumas situações, faltavam à professora conhecimentos específicos que qualificassem sua intervenção frente aos problemas que causavam o afastamento dos alunos da escola. Sobretudo quando os motivos estavam relacionados ao tráfico, uso de drogas e à sexualidade.

No caso de Wesley, a fala da professora acima relatada nos mostra que a “*ofensa a Deus*” lhe parece o argumento mais forte para convencê-lo a afastar-se da prostituição . A possibilidade de uma diálogo que o conduzisse à uma reflexão sobre “*isso que você faz com o seu corpo*” que levasse Wesley a perceber a exposição de sua intimidade, a degradação física e moral, bem como a situação de exploração a que se submetia, não se inscrevia na atitude da professora.

Quando as questões motivadoras das faltas estavam voltadas para a prostituição, ou quando tais assuntos surgiam na turma, Clarisse não conseguia pautar sua intervenção em uma escuta dos motivos do adolescente, ausente de condenações. Era grande a sua dificuldade em aceitar, talvez por motivos religiosos ou éticos, a prostituição como uma exploração sexual do adolescente, sobretudo no caso da prostituição masculina, pois ela percebia este fato como uma questão até de “vício sexual” ou homossexualidade.

Quando os motivos das faltas relacionavam-se ao trabalho ou atividades domésticas, Clarisse buscava, sempre, alternativas, sendo-lhe mais tranquilo

encontrá-las quando eram estas as suas causas. As faltas de Iago, por exemplo, eram, freqüentemente, negociadas com Dona Fátima. Quando aconteciam, elas se comunicavam por telefone ou pessoalmente. Clarisse, neste depoimento, relata sua maneira de lidar, particularmente, com cada situação:

“Ele faltou pra lavar roupa. A irmã dele, a Gisele, veio aqui e me falou. Quer dizer, ele teve confiança de me falar a verdade. Poderia ter mentido, inventado uma doença para eu justificar a falta na secretaria e não dar problema com a bolsa escola. Eu vou dar falta? Eu não posso perder a confiança dele, que eu custei a conseguir. A mãe dele, aquela luta, eu sei que ela precisa da ajuda dele. Já pedi para ela organizar a vida, lavar a roupa no final de semana, mas a água estava cortada, vai ver pagou por esses dias e ele está aproveitando. De noite eu ligo pra saber”.

Alguns dos alunos que freqüentam o “Projeto da Clarisse” são atendidos pelo Programa Bolsa Escola. A freqüência às aulas é condição para o recebimento do benefício. Para Clarisse, as normas do programa de renda mínima não se sobrepunham à realidade vivida pelos alunos, como no caso de Iago, em que a professora se dispõe a contrariar as normas e alterar a chamada, para assegurar a confiança existente entre os dois: educador e educando. O que pensar de sua atitude? Registrar presença para um aluno que faltou à escola seria uma conduta incorreta? Uma “falta de ética”?

Seria a ética profissional caracterizada pela rigidez no cumprimento das normas pré- estabelecidas, independente de uma reflexão acerca de a quem elas servem? Citando Humberto Ecco, FERREIRA (2006, p.65) destaca: *“quando o outro entra em cena nasce a ética”.* A reflexão ética emerge da

relação entre o sujeito e o outro, tornando-se um de seus constituintes. Portanto, quando o outro realmente está em cena e é reconhecido, *“recusar normas impostas e procurar novas possibilidades de estar bem no mundo, consigo mesmo e com o outro, é o ideal da ação ética”* (FERREIRA, 2006, p.60).

Além das famílias investirem na frequência de seus filhos, o empenho da professora para que não faltassem era grande. Em certa ocasião, permitiu que a aluna Laura, levasse uma criança pequena para a classe, pois precisava cuidar dela. Caso contrário, ela teria que faltar à aula, uma vez que este era o seu trabalho.

Além da infreqüência, ou freqüência oscilante, ocasionada pelo trabalho, a fome é um sinal concreto da pobreza que se manifesta no “Projeto da Clarisse”. A alimentação dos alunos constitui uma de suas maiores preocupações, pois para ela: *“Ninguém aprende nada de barriga vazia. Meus biscoitinhos ficaram famosos. Os biscoitinhos pedagógicos da Clarisse”*.

Clarisse tem extrema preocupação com os aspectos relacionados à alimentação de seus alunos. Segundo ela, muitos deles não têm, em casa, uma alimentação adequada, chegando à escola sem terem almoçado ou tendo feito uma refeição insuficiente. Para que não sintam fome, e *“possam estudar com mais tranqüilidade”*, ela tem sempre em seu armário biscoitos (os biscoitinhos pedagógicos), pacotes de suco em pó, que ela mesma

prepara, e doces. Os biscoitos e o suco são servidos no meio da tarde. Os doces, geralmente, são distribuídos ao final do horário.

Para os alunos que chegavam à escola sem almoçar (ano 2004), ela levava marmitta trazida de sua casa ou pagava-lhes a refeição, num restaurante próximo à escola. Wander, uma garoto de 16 anos, talvez o mais pobre deles, já havia sido alfabetizado por ela, mas não era aceito pelos professores das turmas regulares porque causava sérios problemas de disciplina decorrentes do envolvimento com o consumo e a venda de drogas.

Chegava sempre com fome:

“O Wander não tem mesmo o quê comer. Não tem nada em casa. Ontem ele chegou tonto, bambo de fome. Estava até pálido, passando mal. Me chamou e disse: Clarisse, eu não comi nada até agora. Eu falei com a dona do restaurante ali na frente: pode dar comida a ele que no final da semana eu acerto” (caderno de campo/novembro de 2004)

No ano letivo de 2005, com as reformulações ocorridas no projeto, alguns alunos passaram a freqüentar a escola em horário integral⁷⁸. No horário da manhã, freqüentavam a aula em sua turma de origem (6ª, 7ª e 8ª séries) e, no turno da tarde, freqüentavam aulas no projeto. Ainda que precariamente, a escola passou a oferecer o almoço. A professora, sempre preocupada, trazia de casa algo mais para complementar as refeições: salsichas, ovos, refrigerante, frutas, legumes. Em seu armário, ela tinha um ebulidor, um fogareiro, uma panela grande e uma jarra. Desta forma, ela mesma cozinhava os ovos e as salsichas para *“melhorar a comida dos meninos.”*

⁷⁸Para alguns alunos, como Leandro, por já estarem, de alguma forma, inseridos no mundo do trabalho, o horário integral constituiu um dificultador, e, em alguns casos, um impedimento para a freqüência à escola.

“Só arroz com feijão... eu acho muito pouco! Eu hoje trouxe umas salsichas. Eu mesma cozinhei. Ontem eu trouxe ovos. É um absurdo. Eles merecem e precisam de muito mais. Eles comem muito nesta idade. Não gosto de miséria. Gosto que eles comam à vontade.”

Na hora do almoço, a professora agrupava as carteiras, formando uma grande mesa. Servia os pratos e o suco para todos. Um dos alunos já alfabetizados deveria ler uma passagem da Bíblia. A professora fazia um breve comentário, geralmente relacionando o texto bíblico à vida cotidiana de cada um deles. Rezavam o Pai-nosso e, só então, poderiam comer.

“Todos comeram fartamente, pois vários colegas haviam faltado à aula naquele dia e alguns pratos sobraram. A professora os repartiu com aqueles que queriam comer mais. Os alunos elogiam a comida que consideram deliciosa: uma mistura de arroz, feijão, couve e salsicha picada. Tomam o suco preparado pela professora. Uma mosca pousou em um dos pratos que sobraram. A professora o cobriu e avisou que aquele não poderia ser comido por ninguém. Perguntou quem gostaria de levá-lo para o cachorro. _Eu!_ disse Julianderson. _Aposto que dentro do ônibus mesmo, ele vai comer isso tudo com a mão._ Observa lago, fazendo zombaria.” (notas de campo)

Às vezes, no final da tarde, mandava um dos alunos à padaria para comprar pães e maionese para fazerem sanduíches. Quando a tarde estava muito quente, mandava que comprassem picolés para todos.

As atitudes de Clarisse em relação à alimentação dos alunos, a princípio, pareceram-me um certo exagero, uma extrapolação de suas funções de educadora, ou um ato de caridade. Afinal, seria função da professora alimentar, com seus próprios recursos, os alunos? Acreditamos que não. No entanto, seus gestos, neste sentido, apontam para a sensibilidade de Clarisse para com uma das demandas de cuidado que estes adolescentes

traziam para o espaço escolar. Em situação de extrema pobreza, era na escola que, muitas vezes, faziam a principal refeição do dia. Sobretudo, quando o projeto passou a funcionar em horário integral⁷⁹.

Não seria, o gesto de alimentar e saciar a fome, uma das formas de a escola reconhecer a dimensão corpórea dos educandos? Não é o corpo próprio que nos põe em contato com o mundo e com ele nos permite interagir? (VAZ, 2001). A fome não interfere no equilíbrio deste corpo?

Os gestos de Clarisse me fazem refletir acerca do que TOURAINE (1999) nos diz sobre as mudanças que se têm operado na sociedade e, conseqüentemente nas famílias, fazendo com que as crianças tragam para a escola novas demandas. Hoje, a escola e logicamente, o educador, estão diante de um universo diferente que torna mais tênues os limites entre família e escola. Neste sentido, para além da dimensão cognitiva, as práticas de cuidado tornam-se, cada vez mais, relevantes.

A merenda fornecida pela escola, na opinião de Clarisse, insuficiente e inadequada do ponto de vista nutricional, levaram-na a buscar, isoladamente por soluções. Uma das marcas da atuação de Clarisse, a nosso ver, sempre foi o isolamento. Ao invés de reivindicar do coletivo da escola a responsabilização pelo pleno e adequado funcionamento do projeto, ela

⁷⁹A partir da implantação do projeto “Escola Integrada” as escolas da RME/BH passaram, a partir de 2007, a oferecer para os alunos em situação de maior vulnerabilidade social, atividades variadas no contra-turno, em parceria com outros projetos e ações comunitárias existentes no entorno da escola. Desde então, a qualidade/quantidade da merenda sofreu alterações, ao meu ver, significativas.

preferia negociar estratégias “por fora”, quando não resolvia por si mesma, a questão.

A tendência ao isolamento constituía, a nosso ver, um limite ao alcance de sua atuação pedagógica. Buscando alternativas, de forma tão solitária, Clarisse desresponsabilizava o coletivo dos profissionais da escola para com os adolescentes participantes do projeto.

Tal atitude reforçava a idéia subjacente ao modo como era denominado o projeto, (“Projeto **da Clarisse**”) de que este, assim como seus integrantes, eram “seus”, portanto, desvinculados da escola e do restante do corpo docente. Sua atitude de isolamento reforçava a segregação daqueles alunos e, talvez, a sua própria.

A postura isolada de Clarisse pareceu-me, num primeiro momento, uma desistência da luta política pelo reconhecimento daqueles alunos enquanto sujeitos de direito, merecedores de atenção privilegiada no espaço escolar. O seu fazer pedagógico pareceu-nos resvalar para as posturas somente assistenciais, voltadas para a doação e a caridade.

Tal caridade, ou filantropia, seria uma perspectiva reducionista do que estamos denominando práticas de cuidado, no contexto de uma relação de intersubjetividade. Nesta relação, o cuidado para com o outro não se reduz a gestos de alguém que, por julgar-se superior ou economicamente mais favorecido que outros, lhes doa uma parte daquilo que lhe sobra. Portanto,

julgamos pertinente observar a prática pedagógica de Clarisse junto a alunos de outro nível sócio-econômico. Como seria esta relação? O cuidado estaria presente, ou teria um caráter filantrópico, tão somente reservado aos alunos pobres? Nossas observações sobre estas questões serão comentadas no item a respeito do resgate da auto-estima.

Preocupou-nos, também, o fato da atitude de isolamento, não contribuir para que os adolescentes adquirissem uma postura mais assertiva, que os possibilitasse ocupar seu lugar na escola. Posteriormente, observando outras atitudes suas, cogitamos na possibilidade da luta política estar se travando de outras formas. A opção por manter a desordem dos armários (***Eu não vou nem arrumar porque essa confusão vai me ajudar a conseguir outra sala para nós***) para impressionar as pessoas, por exemplo, constituiu uma estratégia para conquistar um espaço de trabalho melhor⁸⁰. Muitas vezes, somente com sua presença, seu modo simples de se vestir frente aos outros professores, sua insistência em falar, veementemente, sobre a difícil vida dos alunos, dão sinais de uma postura que busca, de alguma forma, deliberadamente, incomodar uma ordem estabelecida:

⁸⁰ Posteriormente, a direção da escola providenciou para Clarisse uma nova sala, bem mais ampla. No entanto, igualmente barulhenta. Este espaço era, também, utilizado, no horário noturno, para ensaios do grupo teatral. Desta forma, permaneceram os muitos armários e estantes, onde eram guardadas fantasias e cenários. A mudança de sala foi feita, de forma festiva, com a participação da direção, que providenciou um bolo e refrigerantes.

“Clarisse: (na sala de professores, diante de oito colegas e da coordenadora pedagógica) Oh, gente!!! (fica em pé e eleva o tom de voz para chamar a atenção do grupo que conversava) A Liliane esteve ontem na casa do Roberto. Ela ficou chocada, com o que viu. Conta para eles Liliane, o que foi que você viu lá no Taquaril?”

P: “É... eu realmente me assustei. Eu nunca tinha visto uma escada como aquela. Fiquei imaginando como é ter que subir e descer todos os dias, em dias de chuva...”

(Os professores vão, aos poucos, se dispersando. Clarisse se assenta e continua)

Clarisse: “Gente, ela viu, não fui eu não! E tem pior ainda. Você não viu a casa do Wander. Se é que aquilo pode ser chamado de casa, meu Deus!”

(A sala, aos poucos, se esvazia e ficamos somente nós três: eu, Clarisse e Lana, a coordenadora)”.(notas de campo, 2005)

Ao retornarmos para a classe, comentei com Clarisse se ela havia notado a saída repentina dos professores. Ela riu e me disse: *“É claro, você pensa que eu sou boba? Eu falei foi para eles verem que não é mentira, nem exagero meu quando eu falo essas coisas.”*

Considerando-se sua idade (65 anos) e seu tempo de exercício de magistério (mais de trinta anos), Clarisse poderia estar manifestando um relativo cansaço em relação aos espaços ditos democráticos no interior da escola, ou uma relação com o tempo em que realização dos projetos se tornam mais urgentes, e a espera pelas “instâncias democráticas” insuportável, como observamos neste depoimento:

“Ah... que esperar colegiado que nada! Se eu for esperar o colegiado se reunir para decidir se pode dar cem, duzentos reais para uma excursão; ou escrever projeto para a SMED para conseguir um ônibus para fazer um passeio pela cidade, igual eu escrevi e fiquei um tempão esperando e nada! Os meninos angustiados perguntando que dia que seria o passeio... Eu prefiro assim: se eu estiver em condições, eu mesma pago. Eu não vou ficar mais pobre do que já sou. A bicicleta⁸¹, eu já estou pagando, aos poucos, as prestações, para no final do ano, fazer o sorteio”. (notas de campo, 2005)

⁸¹ Ao verificar que era recorrente, entre os alunos, o sonho de ter uma bicicleta, todos os anos, Clarisse realizava a época do Natal, o sorteio de uma bicicleta comprada por ela e paga em prestações ao longo do ano.

Outra reflexão também se coloca, quando pensamos no necessário papel articulador da coordenação pedagógica. Uma participação mais efetiva da equipe de coordenadores poderia ter facilitado as articulações necessárias entre trabalho desenvolvido por Clarisse, outras instâncias da SMED e demais órgãos/secretarias, buscando planejar ações conjuntas, com o programa Bolsa Escola, por exemplo. A coordenação pedagógica poderia ter ocupado, também, um espaço sempre vazio, o da interlocução, da escuta, da troca de idéias sobre o que naquele projeto, diariamente, estava se construindo/desconstruindo com aqueles adolescentes.

Tais reflexões nos remetem à urgência de repensarmos os papéis da escola no mundo contemporâneo e a sua necessária articulação com políticas sociais desenvolvidas por outras instituições. Um trabalho inter-setorial ou multidisciplinar parece um caminho promissor, pois de forma isolada, nota-se uma dificuldade, senão uma inviabilidade da escola vir a ser, plenamente, democrática e inclusiva. O trabalho articulado entre diferentes instituições implica, também, em diferentes posturas pedagógicas, ideológicas, políticas e religiosas, atuando em conjunto. Os diferentes olhares em nada serão prejudiciais se o direito dos sujeitos estiver acima de dogmas, de qualquer origem.

Ações pontuais, desenvolvidas solitariamente, por uma escola, ou por uma professora, como no caso de Clarisse, podem incorrer no risco minimizar a dimensão do problema, além de permitir que políticas públicas relevantes,

destinadas a sujeitos de direitos, possam ser balizadas ou substituídas por gestos isolados, muitas vezes movidos pelo discurso da caridade, conforme nos alerta GONÇALVES:

“Abordar o tema da vulnerabilidade social é sempre um desafio para todo educador e formulador de políticas pública, pois são grandes os riscos de sermos, por meio dele, atraídos pelo discurso da caridade. Discurso que tende a não reconhecer os indivíduos enquanto protagonistas de suas ações, mas como simples receptores passivos de iniciativas, sejam estas de órgãos públicos governamentais, de grupos religiosos ou puramente filantrópicos.” (GONÇALVES, 2005, p. 106)

4.4.2.2 A valorização da palavra como possibilidade de compreensão de si mesmo e de interação com o outro

O que aparentemente nos parece óbvio, a comunicação pela palavra na relação entre o educador e os seus alunos, se destaca em nosso estudo, como uma das marcas de uma relação possibilitadora de experiências positivas de escolarização.

Não deveria ser o diálogo o meio pelo qual a aprendizagem acontece? O caminho pelo qual os conhecimentos se constroem e reconstroem, nas salas de aula? Entretanto o que observa-se é uma substituição do “diálogo genuíno pelo palavreado” (AMATUZZI, 1989, In: GIOVANETTI, 2003)

Buscando refletir sobre a “relação educativa na Educação de Jovens e Adultos, e suas repercussões no enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão social”, GIOVANETTI (2003) fundamenta-se no

pensamento de Buber e em sua “filosofia do diálogo”. Para BUBER, a palavra é dialógica e a ela é atribuído o sentido de portadora do ser: “*É através dela que o homem se introduz na existência. Não é o homem que conduz a palavra, mas é ela que o mantém no ser*”. (BUBER, in: GIOVANETTI, 2003)

GIOVANETTI ressalta que, para BUBER, é por meio da palavra que o homem se faz homem, situando-se no mundo com os outros. VON ZUBEN (In: GIOVANETTI, 2003) atribui a BUBER o grande mérito de ter, originalmente, em seu pensamento, destacado duas atitudes do homem que podem instaurar dois modos distintos de existência. Tais atitudes se traduzem pelas palavras-princípio *Eu-Tu* e *Eu-isso*. A palavra princípio *Eu-tu* instaura um modo de existência no qual ocorre “*o encontro entre dois parceiros na reciprocidade e na confirmação mútua*”. A palavra princípio *Eu-isso*, por sua vez, instaura uma experiência e uma atitude “objetivantes”.

Temos evidências para acreditar no diálogo marcado pela confirmação do outro e pela reciprocidade como um caminho para uma relação educador e educando possibilitadora de experiências escolares positivas. Tanto Clarisse se mostrava aberta à escuta de seus alunos, por ela legitimados, quando estes passavam a escutá-la, a solicitar sua opinião, ainda que em muitas situações, não concordassem com ela.

A professora está sempre conversando com os alunos e informando-se da situação familiar de cada um deles. Eles conversam com ela com bastante

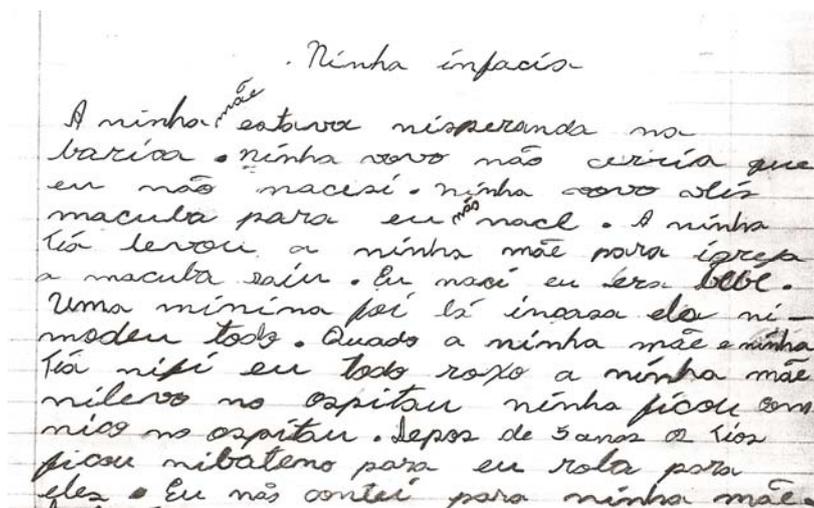
liberdade. Clarisse sabe quando há alguém doente na família, quando há problemas de desemprego ou drogas. Em muitos casos, intervém pessoalmente: auxilia com dinheiro, alimentos, remédios, roupas e objetos.

O conhecimento de Clarisse acerca da vida de cada um deles provém das muitas conversas que tem com o grupo. Entre uma atividade e outra, durante o recreio, ou nas “rodas de conversa”, estão sempre falando de assuntos extra-escolares.

Todas as sextas-feiras, havia a “roda de conversa”. Nestes momentos, as cadeiras eram dispostas em círculos. Os alunos podiam falar com liberdade sobre aquilo que lhes incomodava em casa ou na escola, e tinham uma escuta para suas falas. Poderiam falar da semana que estava se encerrando, das experiências negativas e positivas. Segundo BUBER (1982, p.148, In GIOVANETTI, 2003), o falar, simplesmente, ainda que sincero, não instaura o diálogo. Seria necessário que este falar fosse um *falar ao outro* e, a ele correspondesse uma recíproca, uma mutualidade. Teríamos então uma conversação genuína.

Algumas vezes, preparando esta atividade, a professora orientava que escrevessem sobre um tema que seria abordado, especificamente. Isto aconteceu, por exemplo, em outubro de 2005, quando se preparavam para discutir o dia da criança. A professora pediu que escrevessem sobre suas *lembranças de infância*. Esta atividade demandou de Clarisse e dos alunos um alto investimento emocional, pois despertou neles as mais variadas

reações: recusa em fazer a atividade, choro convulsivo durante a escrita, apatia. Os textos, dos quais selecionei alguns trechos a seguir, foram tomados não apenas como ponto de partida para uma conversa sobre a infância de cada um, mas também como material para orientar o trabalho pedagógico com o ensino da língua escrita⁸².



Minha infância
A minha mãe estava esperando na barriga. Minha vovó não queria que eu nascesse. Minha vovó fez macumba para eu não nascer. A minha tia levou a minha mãe para a igreja, a macumba saiu. Eu nasci eu era bebê. Uma menina foi lá em casa, ela me mordeu todo. Quando a minha mãe e minha tia me viu todo roxo a minha mãe me levou no hospital. Minha mãe ficou comigo no hospital. Depois de cinco anos os tios ficou me batendo para eu roubar para eles. Eu não contei para minha mãe.

Minha infância:

“A minha mãe estava me esperando na barriga. Minha vovó não queria que eu nascesse. Minha vovó fez macumba para eu não nascer. A minha tia levou a minha mãe para a igreja, a macumba saiu. Eu nasci. Eu era bebê, uma menina foi lá em casa, ela me mordeu todo. Quando a minha mãe e minha tia me viu todo roxo a minha mãe me levou no hospital. Minha mãe ficou comigo no hospital. Depois de cinco anos os tios ficou me batendo para eu roubar para eles. Eu não contei para minha mãe”. (Julianderson, 13 anos)

Julianderson chorou muito durante a escrita de seu texto e não quis verbalizar, na roda de conversa, todo o conteúdo da escrita. Pediu à professora que lesse e que, “por favor, não o julgasse mal”.

⁸² Optei por apresentar os textos em sua versão original, fazendo as devidas transcrições, para oportunizar ao leitor interessado no aspecto específico da alfabetização, perceber o estágio de desenvolvimento em que se encontravam os alunos, após frequentarem o projeto.

com meus

6/10/05

Quem sou eu eu sou Ana
 Eu tenho 14 Eu moro no Taquaril Eu moro
 com meus pais e tenho irmãos mais Eu
 não queria moro com meus pais Eu
 queria morar com dona Helena
 porque ela trata com sua filha
 a minha infância foi um pouco boa
 porque quando minha mãe falou que
 não me queria. Ela bebeu veneno

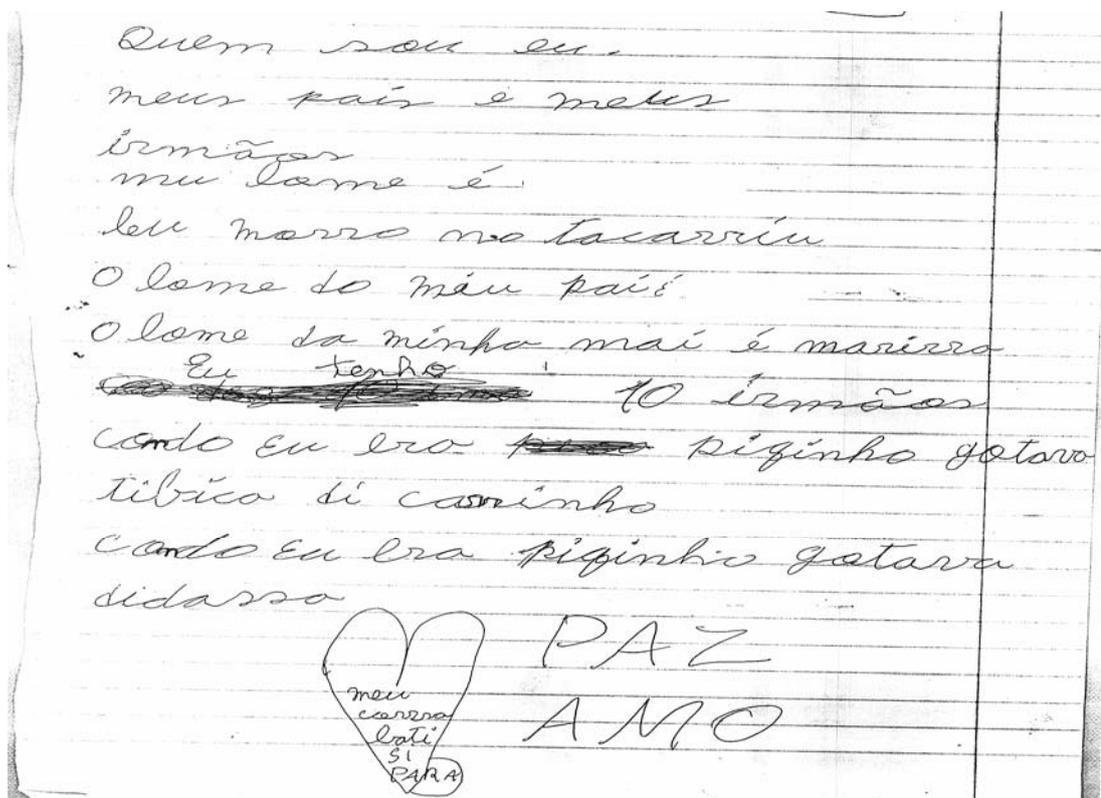
Quem sou eu

Eu sou Ana Maria. Eu tenho 14 anos. Eu moro no Taquaril. Eu moro com meus pais e meus irmãos mas eu não queria morar com meus pais. Eu queria morar com Dona Helena porque ela me trata como sua filha. A minha infância foi um pouco boa porque quando minha mãe falou que não me queria, ela bebeu veneno. (Ana Maria, 14 anos)

Ana Maria falou abertamente de seus sentimentos em relação à mãe que, segundo ela, fez de tudo para abortá-la. “Acho que ela bebeu tanto que eu fiquei assim, doidona”.

Eu sou uma pessoa muito boa
 meus pais são a Lúcia José Alves só que eu
 não gosto do meu pai da vontade de matar
 ele.
 Eu morava no Caiçara quando tinha
 5 anos de idade agora moro no
 Canão lá é bom porque eu estou
 namorando o Fabim da boca.

“Eu sou uma pessoa muito boa. Meus pais são a Lúcia e José Alves. Só que eu não gosto do meu pai, dá vontade de matar ele. Eu morava no Caiçara quando tinha cinco anos de idade. Agora moro no Canão. Lá é bom porque eu estou namorando o “Fabim da boca” (Fabiana, 14 anos)



Quem sou eu, meus pais e meus irmãos.
Meu nome é Roberto. Eu moro no Taquaril. O nome do meu pai é Miro. O nome da minha mãe é Maria. Eu tenho 10 irmãos. Quando eu era pequenininho gostava de brincar de carrinho. Quando eu era pequenininho gostava de dançar. (Roberto, 13 anos)

As rodas de conversa eram, portanto, tempos instituídos da palavra livre, sem censura, tomada como forma de expressão de sentimentos. Não somente a palavra falada como a palavra escrita, em sua função de expressão de si mesmo, encontrava espaço de escuta e reconhecimento. Os adolescentes pareciam ser genuínos neste falar de si, não revelando atitudes de falseamento de sua própria imagem.

A cada um que pedia a palavra, Clarisse escutava. Às vezes fazia algum comentário, como no caso de Fabiana, que declarou como fato positivo estar namorando o chefe da “boca de fumo”: *E por que você acha isso bom? O que isso vai trazer de bom para você?* Às vezes ficava em silêncio. Interpelava aqueles que riam ou debochavam do sentimento alheio. Parecia, às vezes, imobilizada pelo que ouvia.

Não somente nas “rodas de conversa”, mas no cotidiano, observamos cenas em que a disponibilidade para ouvir criava um canal de diálogo, meio pelo qual Clarisse conhecia seus alunos e conduzia seu trabalho. Como exemplo, transcrevemos abaixo uma conversa entre Clarisse e Diogo, um aluno que havia faltado no dia anterior. A professora, ao indagar o motivo da falta, fica desconcertada com a resposta do aluno e transformou a informação obtida em “conteúdo escolar” a ser estudado:

“Clarisse: Diogo, você não veio ontem? O que houve?(tom repreensivo na voz)

Diogo: Meu avô morreu.

Clarisse: (desconcertada) Meu filho, morreu de quê?

Diogo: Uma doença que dá no coração. Um barbeiro que pica o coração.

Clarisse: Diogo, que pena. Eu sinto muito. Qualquer dia desses vou dar uma aula sobre este barbeiro.” (notas de campo/ setembro de 2004)

A questão das drogas, tema recorrente em todas as conversas, em muito preocupava a professora. Clarisse, nessas situações, parecia perder o limite de sua atuação (e qual seria o limite?) chegando mesmo ao enfrentamento

dos traficantes, por meio de recados verbais, que revelavam seu não intimidamento diante deles.

Veza ou outra, um aluno envolvia-se com o tráfico, sejam os meninos, que chegavam a abandonar a escola em função deste problema, sejam a meninas que, como no caso de Fabiana, encantadas, namoravam os “chefes da boca”. Este fato foi informado à professora, pela própria aluna, primeiramente, de forma escrita, em texto preparatório para a roda de conversa. Posteriormente, conversaram em muitas oportunidades sobre este namoro, que muito preocupava Clarisse: *“Agora só me faltava essa. A Fabiana envolvida com o chefe da boca. Eu vou conversar com ela.”* (outubro 2005).

Apesar da idade de Clarisse, os alunos não se intimidavam em sua presença e todos os assuntos eram discutidos, livremente. A professora tratava os temas, na maioria das vezes, a partir de referenciais religiosos e de valores morais diferentes daqueles pelos quais os alunos se pautavam. Ainda que lhe faltassem elementos para discutir a questão sobre outros pontos de vista, outros referenciais teóricos, não se furtava a discutir estas temáticas, das quais tentam desvencilhar-se, muitos professores. Era assim com a temática das drogas e também nas questões relativas à sexualidade.

Em plena adolescência, a questão da sexualidade era latente. Em 2004, a professora reivindicou junto à direção da escola que as crianças pudessem

tomar banho no vestiário. Entretanto, perderam este direito quando alguns deles foram flagrados, pelo diretor, “praticando sexo”:

*“Clarisse: Eu custei pra conseguir que eles pudessem tomar um banho aqui na escola. Muitos não têm água direito em casa, não é “seu” lago? E eles foram praticar sexo no banheiro e o Diretor não vai deixar mais. (tom de repreensão na voz) Você não acha, Liliane, que isto está errado? Vocês deveriam sentir vergonha por esta atitude. Por causa disso, todos ficaram sem poder tomar banho!
lago: Não foi eu, não, Clarisse! Foi o Roberto, que comeu o Nilsinho. Eu não tava no meio não.”*

Neste pequeno trecho do diálogo que se estabeleceu entre eles, nota-se a ambigüidade das posturas de Clarisse. Se em algumas situações ela desconsiderava o sujeito, dando maior relevância aos seus valores (como no caso de Wesley e a prostituição), em outros ela demonstrava que seus valores morais não se sobrepunham aos interesses coletivos da turma.

Na situação do banheiro, anteriormente descrita, no primeiro momento, ela repreende os alunos pela “prática sexual”, sem direito a explicações: *Muitos não têm água direito em casa, não é “seu” lago? E eles foram praticar sexo no banheiro e o Diretor não vai deixar mais.* Em momento posterior, condena sua atitude não pela conduta em si, por ela considerada “*um absurdo*”, mas pelo fato de ter prejudicado o coletivo, por não terem considerado os colegas quando não avaliaram as conseqüências de suas atitudes.

Os alunos tinham entre doze e dezesseis anos. A grande maioria já tinha vivenciado algum tipo de experiência sexual. Além de Wander, que se prostituía para conseguir dinheiro para as drogas, também Wesley, dizia

ganhar dinheiro saindo com homens mais velhos na região da Mata da Baleia.

Conforme explicitamos, apesar da lacuna verificada na formação da professora para lidar com os adolescentes, sobretudo no que tange à sexualidade e às drogas, Clarisse buscava orientá-los, sempre a partir de seus referenciais. Falava do respeito ao próprio corpo, do alto risco de se contrair doenças, da exploração de crianças por adultos e, em especial para as meninas, falava do risco de uma gravidez precoce. Quando Ana Maria teve sua primeira relação sexual, contou para a professora. Ela ficou extremamente preocupada, pois o namorado era bem mais velho, a aluna tinha apenas quatorze anos e não se relacionava bem com a mãe:

“Liliane, a Ana Maria se perdeu com um rapaz bem mais velho. Eu não posso nem chamar a mãe dela aqui porque elas não se dão bem. Ela bebe demais. Tenho até medo do que ela pode fazer. Mas eu já conversei com ela. Já falei muita coisa, orientei, falei de gravidez. Inclusive a Ana Maria fala até em sair de casa”.

Clarisse poderia ter orientado a aluna a procurar um posto de saúde para usar anticoncepcionais (como se poderia julgar mais correto e educativo). Entretanto, preferiu desencorajá-la a continuar o namoro, aconselhando-a a adiar a vida sexual para quando fosse mais velha, mais responsável. Será que tal orientação atingiu Ana Maria? Sua iniciação sexual parecia estar relacionada ao desejo de sair de casa, da companhia da mãe alcoólatra, que Ana Maria “odiava”.

Alguns alunos, já alfabetizados, vez ou outra, pediam permissão para freqüentar aulas na turma de Clarisse. Foi o caso de Bruna Tereza. A menina de apenas doze anos dizia não estar se adaptando às turmas regulares e, logo na primeira semana, contou para Clarisse que havia feito um aborto, recentemente, e que tinha vergonha de permanecer em sua classe.

Naquela turma, pareciam sentir-se à vontade para falar de tudo. Poucas vezes os vi comentando coisas em segredo. Geralmente, quando falavam bem baixinho, recitavam a letra de *funks* e *raps* bastante pesadas (contendo palavrões), que evitavam que eu e Clarisse ouvíssemos. Ainda que fosse para serem repreendidos, eles tinham o espaço para falar daquilo que lhes incomodava.

4.4.2.3. A tentativa de reconstrução da auto-estima de cada sujeito

Os adolescentes atendidos por Clarisse traziam marcas em suas trajetórias de vida, incluindo as experiências escolares, muito negativas. Marcas de privações e de sofrimentos vários. Adolescentes que, nas palavras de SARTI (1999), acreditavam-se menos, não apenas por serem pobres, negros, favelados, mas, sobretudo, por sua condição de analfabetos. Suas auto-imagens, construídas inicialmente na família, eram marcadas por experiências como as de Iago e Roberto, os únicos da família que não aprenderam a ler.

Notava-se na prática de Clarisse a busca por formas de ajudá-los na construção de uma imagem mais positiva de si mesmos e de auto-respeito. Além dos inúmeros rótulos que a sociedade, a família e a escola já lhes atribuíra, os adolescentes ainda conviviam entre si, com atitudes de auto-desprezo, por meio de apelidos pejorativos, referentes às características físicas ou relativas às dificuldades de aprendizagem. Clarisse não destaca suas características negativas e não permite apelidos pejorativos em classe.

“Ele tem nome. E um nome muito bonito. O nome dele é Cristóvão Renato. Eu não quero esta história de apelidos aqui na sala. Eu trato cada um de vocês pelo nome e quero que vocês tratem assim os seus colegas.”

Os alunos costumavam chamar Cristóvão Renato de “Lambão” - uma referência à sujeira das roupas e dos pés do aluno. Também Leandro era chamado de “Zói” em função dos olhos muito grandes. Gabriela era chamada de “Pepi”, porque na fase inicial da alfabetização ficava muito tempo repetindo a família silábica do P : pa-**pe-** pi –po- pu .

Uma questão que parecia muito importante para aqueles adolescentes era acreditar na possibilidade de aprenderem a ler e em sua capacidade para tal. Isto notava-se na alegria com que comemoravam cada palavra acertada no ditado, na importância que davam aos seus escritos afixados no mural da classe. Clarisse buscava sempre fazê-los acreditarem-se capazes.

Especialmente em relação a Roberto, cuja imagem construída pela família era a de um menino doente, a professora estava sempre estimulando a desconstrução desta imagem:

“O Médico disse para a mãe dele que ele não era inteligente, que não ia aprender, não foi, Robertinho? Olha, temos que achar esse médico, Liliane, e dizer: olha doutor, o bebê que o senhor disse que tinha problema está começando a ler!!!!” (caderno de campo, 2004)

Ao final do ano letivo de 2005, segundo as diretrizes organizativas da SMED/BH, em consonância com os princípios da proposta político-pedagógica Escola Plural, Roberto e vários de seus colegas deveriam prosseguir os estudos, sendo encaminhados para o Ensino Médio. Contraditoriamente, a única possibilidade de Clárisse mantê-los no Ensino Fundamental por mais um ano, (segundo ela esta era a melhor alternativa para concluir a alfabetização) seria um atestado médico, que comprovasse a existência de patologia que justificasse uma dificuldade de aprendizagem daqueles adolescentes. Clárisse, que procurava desconstruir a imagem do Roberto *doente*, viu-se desejosa de um atestado que confirmasse a doença, para justificar sua retenção:

“Eu vou pedir a mãe dele para ir lá no posto, explicar a situação. Eu vou ter que provar que ele é doente. Outra explicação para a retenção eles não aceitam de jeito nenhum. O que eu posso fazer num caso como esse? Eu acho um crime enviar Robertinho, lago, para o Ensino Médio. Me dá até vontade de rir... pra não chorar”.(notas de campo, 2005)

Diogo já estava alfabetizado, quando iniciei a coleta de dados, no entanto, tinha ainda muitas aquisições a fazer acerca das normas ortográficas. Entre os alunos, gozava de um certo prestígio por saber ler, no entanto, eram

constantes as atitudes de desrespeito e referências negativas à sua suposta homossexualidade.

Ainda que tivesse algumas dificuldades para lidar com as questões de Diogo, Clarisse não permitia deboches em relação ao seu jeito de ser. Repreendia os colegas sempre que percebia atitudes de desrespeito.

Clarisse veste-se de forma simples, calça chinelos de borracha para preservar os pés dos incômodos causados pelo diabetes. Não gosta de comer perto dos alunos, aquilo que não pode repartir com todos eles. Critica a forma como alguns dos professores da escola se vestem, por acreditar que roupas e acessórios de luxo podem ofender aos alunos mais pobres.

“Acho que até nisso eu sou parecida com eles. Eu prefiro me vestir assim, de maneira mais simples. Gosto de usar chinelos. Só calço sapatos quando vou lá embaixo fazer alguma coisa. Meus pés são muito inchados”...

Clarisse sempre demonstrava muita preocupação com a aparência dos alunos, orientando-os na maneira de se cuidarem e de se vestirem. Elogia quando estão bem arrumados:

*“Clarisse : Uai, Leandro, onde você vai hoje depois da aula?
Leandro: Lugar nenhum, vou pra casa.
Clarisse: Bonito, desse jeito? Parece até que arrumou namorada!
Quem lavou esta bermuda, tão clarinha?
Leandro: Eu mesmo. (olhando para a bermuda)
Clarisse: Está muito bem, gostei de ver. Pode vir assim todos os dias que eu não vou me importar. (risos)*

No dia das crianças, em 2005, Clarisse presenteou a todos. As meninas ganharam pulseirinhas, brincos e colares. Os meninos ganharam bonés, alguns ganharam correntes para enfeitarem as calças e bermudas.

Clarisse associava parte da rejeição dos professores e da escola em geral, em relação aos seus alunos, à aparência. Não insistia muito neste tema, em público, ou de forma geral. Vez ou outra, chamava em particular algum aluno que estivesse precisando cortar as unhas ou cabelos, ou que estivesse com mau-cheiro. Alguns alunos dormiam na mesma cama com irmãos pequenos que ainda não tinham controle sobre a urina noturna. Por isso, não raramente, chegavam à escola com este forte odor. Clarisse os orientava a tomar um banho antes de virem à aula. Perguntava se isso era possível. Em alguns casos, pedia ao diretor que abrisse exceção para este ou aquele aluno.

Em se tratando de adolescentes, predominantemente negros, a imagem que construíam de si mesmos estava estreitamente relacionada às questões raciais. Lidar com estas questões, assim como aquelas relativas à sexualidade eram, a nosso ver, mais que uma dificuldade pessoal, constituíam lacunas na formação de Clarisse.

A questão racial sempre esteve presente na turma da professora Clarisse. Entretanto, nunca foi explicitada, esteve sempre latente e velada. Observei que a existência de preconceitos entre os alunos se manifestava por meio dos apelidos pejorativos que atribuíam uns aos outros, ressaltando

características raciais como o nariz, os lábios e, no caso das meninas, também os cabelos.

Os meninos não são tão incomodados quanto às meninas em função de seus cabelos. Geralmente, cortam o cabelo bem baixinho e, quando ele começa a crescer, passam a usar o boné para escondê-lo. A brincadeira, então, é tirar o boné do colega e correr para que ele fique exposto ao riso geral, com o cabelo grande, despenteado e marcado pelo boné.

A menina mais bonita, eleita pela opinião geral do grupo, é Fabiana. Ela seria o que socialmente, chamam de parda. Os cabelos são bem crespos, entretanto, elas os pinta de louro, penteia de forma a esticá-los, bastante, com gel e amarra para trás, em “rabo de cavalo”⁸³. De tanto passar tinta e produtos químicos para relaxamento nos cabelos, Fabiana quase não os tem mais. No entanto, estão sempre penteados e adornados com muitos enfeites coloridos. Fabiana tem problemas sérios de dentição. Ainda assim, para os colegas, ela era a menina mais bonita.

Acredito que a pele mais clara do que a das demais, os cabelos pintados de louro e as condições financeiras um pouco melhores, que lhe permitiam usar calças jeans bordadas, maquiagem e bijuterias, faziam dela um referencial de beleza para os colegas. Não se pode negar, também, que Fabiana era

⁸³ A respeito do caráter social, simbólico, político e identitário dos conceitos cabelo e corpo, sugerimos a leitura de: GOMES, Nilma Lino: Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Refletindo sobre estes conceitos na conformação da identidade negra, a autora ressalta a ambigüidade de sentimentos da pessoa negra, em relação ao cabelo: aceitação/rejeição, podendo, até mesmo, chegar à negação.

muito simpática e envolvente, ajudando a todos, pois apesar de suas enormes dificuldades com a leitura, já estava alfabetizada. Clarisse buscava destacar a beleza das outras meninas:

Clarisse: Mas por que você quer pintar o cabelo, Ellena?

Ellena: Para ficar loura e bonita como a Fabiana.

Clarisse: Você já é bonita, não acha? Então eu também vou ter que pintar os meus, porque já estão ficando muito brancos.(risos)

Apesar de não tocar em questões como preconceito racial e racismo, abertamente, Clarisse não admitia estas atitudes. Clarisse toca-lhes o rosto, diz que são bonitos, abraça-os e diz constantemente que os ama.

Mostrar que acreditava neles e na capacidade de cada um ser cada vez melhor era uma preocupação. Após uma roda de conversa, em uma sexta-feira, os alunos fizeram relatos sobre a infância. Conforme narrado no item anterior, Julianderson revelou que, quando pequeno, roubava carteiras no centro da cidade, a mando de um tio. O relato lhe causou muito sofrimento. Clarisse, ao final da aula, uma sexta-feira de muito calor, chamou Julianderson, e por meio de uma atitude sensível, demonstrou confiança em sua pessoa:

“Clarisse: Julianderson, por favor, venha cá.

Julianderson: Oi! (grita da carteira onde fazia ilustrações para o mural)

Clarisse: Venha cá, estou precisando de um favor!

Jerônimo: Deixa eu Clarisse!

Clarisse: Outra hora você me ajuda, eu preciso do Julianderson.

Julianderson: Oi. (aproxima-se e põe a mão no ombro da professora)

Clarisse: Vai ali na minha bolsa. Lá dentro tem uma nota de cinquenta reais. Vá lá fora e compre vinte picolés. Traga o troco, porque eu só tenho esse dinheiro, viu?”

O gesto de Clarisse pode ter significado para Julianderson que, mesmo conhecendo o fato de ele ter roubado dinheiro, quando pequeno, não afetava a imagem que a professora tinha dele: um aluno responsável, digno de sua confiança, capaz de sair do espaço escolar e realizar uma tarefa importante para a turma. Um gesto, uma atitude pode ter reforçado uma imagem mais positiva de Julianderson acerca de si mesmo.

Muito embora o foco central de nosso trabalho estivesse voltado para a relação entre professor e alunos em situação de “fracasso escolar” caracterizado pelo analfabetismo, a partir das questões apresentadas pela banca de qualificação, pareceu-nos relevante considerar a atuação de Clarisse junto aos seus outros alunos⁸⁴. Estes alunos apresentavam características que, em muito, os distanciavam daqueles atendidos pelo projeto. Nossa intenção foi a de verificar se o cuidado se manifestava também junto a estes alunos e de que formas, para melhor compreender o sentido por ela atribuído ao seu fazer pedagógico e o tipo de relação estabelecido com os alunos. Sobre seus alunos da E. M. Rubem Braga, Clarisse dizia:

⁸⁴ Clarisse lecionava também, na Escola M. Albert Einstein, para turmas de 7ª e 8ª séries e do Ensino Médio. Ao início do ano de 2006, com o término do projeto por ela desenvolvido, Clarisse passou a complementar sua jornada de trabalho na E.M. Rubem Braga, onde lecionava para alunos de classe média. Não nos foi possível fazer observações nesta escola, no entanto, obtivemos alguns dados significativos por meio de entrevistas.

“Clarisse: São completamente diferentes dos daqui. São muito bem tratados, são lindos! São muito bonitos! Não é mesmo, Simone? (pergunta a uma colega que também trabalha nesta escola).

Simone: São maravilhosos. São realmente, muito bonitos. Você não vê um, que tenha a pele ressecada. Os cabelos, tudo é muito diferente.

Clarisse: A gente leva um choque com a diferença. Os uniformes, as mochilas, o material escolar, é outro mundo, mesmo. Só tem meninos bonitos.

Pesquisadora: Brancos?

Clarisse: A maioria. Negros (pensativa)... tem mas, poucos e muito bem cuidados. As peles brilhantes, macias, não é Simone? São diferentes dos nossos. São tão bem vestidos! Eles têm tudo o que você imaginar. Como é que chama, Simone, aqueles radinhos pequenininhos que eles levam na mochila?

Simone: I-pod. Celulares de último tipo...

Clarisse: Pois é. Eles têm isso tudo aí.

Diante de alunos que têm tudo, como atua a professora Clarisse? Para onde canaliza suas preocupações? Elas iriam para além das dimensões cognitivas? Parece-nos que Clarisse, ainda que com alunos de outro nível sócio econômico, mantinha-se sensível para tais dimensões. Ela assim conclui a sua descrição dos alunos da outra escola em que estava lecionando:

“Clarisse: Eu falei que eram completamente diferentes dos daqui, mas acho que no fundo é a mesma coisa: são pobres meninos ricos. Eles têm tudo. Quando eu falo tudo, é tudo mesmo: computador, viajam muito, têm muitas histórias para contar sobre tudo o que você fala. Todo assunto que você comenta: eu já fui, eu tenho, eu conheço, meu pai me deu. Mas, meu Deus! Não sabem o que é carinho, respeito, não sabem ser afetivos com você.

Simone: Eu prefiro mil vezes os daqui. Eles não têm um pingão de afeto em relação aos professores.

Clarisse: Não são carinhosos. Eles tratam a gente, Liliane, como se você fosse um empregado deles e eles, um patrão muito do chato e mandão”.

Diante desta realidade, como trabalha Clarisse com alunos que não sofrem as conseqüências da pobreza, que não experimentam a fome e privações materiais? Clarisse diz que ser *“praticamente a mesma pessoa”*: aproveita as

vivências dos alunos e os conteúdos que, às vezes, demora um mês para desenvolver na E.M. Albert Einstein, trabalha em uma ou duas semanas na Rubem Braga: *“Filmes e livros de literatura, é só você falar, que ou já viram ou compram para o dia seguinte”*.

Uma das marcas da atuação de Clarisse que se mantém na prática junto a estes adolescentes, *“pobres alunos ricos”*, parece ser a capacidade de diálogo e escuta do outro. O respeito e aceitação de seus modos diferentes de ser. Ela conta que ao chegar, pela primeira vez, nesta turma de 8ª série, foi recebida por uma *“chuva de bolinhas de papel”*, ainda assim, Clarisse contornou, pela palavra, a situação:

Clarisse: Era a 8ª professora de história que eles tinham no ano para você ter uma idéia. Os professores iam para a sala rezando: ai meu Deus, me ajuda, eu estou indo para a turma G ou turma H. Terríveis. Eu fui recebida da pior forma, com uma chuva de bolinhas de papel. Eu falava, ninguém me ouvia. Me davam as costas. Era como se eu não existisse. Fiquei muito triste, chocada mesmo. No outro dia, eu levei um texto que falava de um homem que chegava em um país estrangeiro, que não sabia falar a língua, que estava perdido no aeroporto. Esqueci como chama o texto. Eu levei e falei: foi assim que eu me senti aqui, nesta sala, ontem. Pior ainda, porque o homem do texto não foi agredido e eu fui. Pelo menos, me senti agredida. Eu acho que, como este homem, eu ainda não sei falar a língua de vocês. Mas estou disposta a aprender. Por que vocês me atiraram bolinhas de papel se ainda não me conhecem? Então eu pedi a eles uma chance de me apresentar e de conhecê-los. Falei que, se ao final de uma semana, nós chegássemos à conclusão que não daria certo, eu e eles, eu diria à diretora para arrumar outra professora para eles. E foi assim, ao final de uma semana, eu perguntei: e aí? Um deles respondeu pela turma: fica professora: é panela velha que faz comida boa! Olha, Liliane, até querendo agradar eles conseguiam ofender! (risos). Me chamaram de panela velha, tudo bem! Eu entendi que, na língua deles, eles queriam dizer que meus cabelos brancos e minha experiência, tinham valor para eles.

Clarisse disse ter se aproximado dos alunos, conhecido a história de cada um e descobriu que muitos adolescentes não conviviam com os pais, que trabalhavam o dia inteiro. Outros, cujos pais trabalhavam viajando viviam em casas de tios e avós. Apesar de achá-los lindos, percebeu que muitos deles não se viam assim. Aqueles cuja beleza não se enquadrava no padrão estético que a turma aprovava, eram excluídos: os que tinham muitas espinhas no rosto, as meninas gordinhas ou muito magras.

“Clarisse: Eram isolados mesmo. Ao ponto que não deixarem entrar no grupo de trabalho, de não convidar para as festas e até de juntar turma, para debochar depois da aula. Teve um aluno, esse tinha muitas espinhas, que me procurou e me pediu para fazer a correção de um livro que ele estava escrevendo. Eu disse: corrijo sim. Eu não dei muita importância, porque eles lá têm o hábito de escrever muito. O dia em que ele me entregou o livro, eu fiquei assim, sem palavras. O livro se chamava Manual de Sobrevivência na Escola. Ele expunha seus sofrimentos com o deboche dos colegas, falava muita coisa. Eu senti que ele estava me pedindo ajuda. Ajuda não, Socorro! Ele falou: Clarisse, se não me mudarem de sala eu vou ter que achar outra escola”.

Os cuidados dispensados por Clarisse estavam voltados para a palavra, a escuta, a aceitação e pelo empenho em buscar formas de trabalho com aquela turma de alunos que, assim como os do projeto, eram considerados “terríveis”. Ela parecia, assim como Simone, a professora de História, lamentar-se do pouco retorno afetivo destes alunos, que pareciam mais difíceis de serem, afetivamente, tocados. No entanto, Clarisse permaneceu

nesta turma por quase todo o ano, e disse ter investido na relação entre eles mesmos e com os outros:

Clarisse: "Eu comecei falando que, naquela semana, eu gostaria de exercitar, com eles, o uso de duas expressões: muito obrigado e por gentileza, quer me fazer o favor de...Eles estranharam. No final da semana, já tinha virado até gozação: tudo eles falavam: por gentileza, quer me fazer o favor de.... Virou piada mas, eu acho que a mensagem ficou. Na outra semana eu introduzi o com licença..(risos)."

4.4. 2.4. A valorização do lúdico e do prazer

A ludicidade e o brincar são dimensões da Educação que parecem diminuir em importância, à medida que a criança cresce. Na formação e prática docentes, são aspectos mais enfatizados pelo campo da educação infantil. No entanto, conforme ressalta PEREIRA (2003), o brincar está presente em toda a vida humana, não sendo uma especificidade das crianças. O ser humano, nas palavras de PEREIRA, é um ser brincante. Dependendo de nossas imagens socialmente construídas em torno do que seja a brincadeira, podemos deixar emergir ou não essa dimensão, independente de nossa idade.

Na adolescência, sobretudo no caso dos adolescentes dos quais vimos tratando em nosso estudo, o brincar assume funções importantes. A sobrecarga de trabalhos domésticos ou até mesmo o trabalho fora de casa, os espaços exíguos das residências, o pouco tempo e as raras

oportunidades de lazer, fazem da escola um local privilegiado para o exercício desta atividade.

PEREIRA (2003) nos alerta para o fato de os adolescentes rejeitarem brincadeiras muito associadas ao universo infantil por não se sentirem mais crianças e se envergonharem diante de seus pares. Para o autor, tais brinquedos são aceitos, somente, quando há confiança entre os que brincam.

Os “adolescentes brincantes” e Clarisse pareciam compartilhar, entre si, essa confiança, pois o lado infantil de cada um deles encontrava espaço para se manifestar. Jerônimo, apesar de medir aproximadamente, 1,65 m, gabar-se de sua vida sexual ativa, usava uma mochila vermelha, envernizada, com uma imagem do Mickey estampada no bolso frontal. Os meninos brincavam de carrinho, bolinhas de gude, pega-pega, sem nenhum constrangimento. Entre as meninas, o sentimento de vergonha das brincadeiras infantis era maior, mas não dispensavam a bola, a peteca, as brincadeiras de salão de beleza e desfiles de moda...

Sempre que pode, e que existem as condições financeiras para tal, Clarisse promove passeios com a turma. Levou-os ao Minas Shopping e ao Clube Arvoredo⁸⁵. Reconhece a importância de os alunos terem acesso aos bens

⁸⁵ O Minas Shopping localiza-se na região Noroeste da capital, sendo freqüentado por moradores daquela região, portanto, é considerado um shopping mais popular. A professora não conseguiu autorização de outro shopping, considerado nível A, para entrar com as crianças. O Clube Arvoredo não funciona em sistema de cotas, cobrando, individualmente, pelo uso das piscinas.

culturais e lamenta não ter condições de realizar, com mais freqüência, este tipo de atividade. A SMED/BH oferece um número limitado de ônibus, anualmente, para cada escola realizar atividades extra-classe. Depois de esgotado este limite, os ônibus devem ser custeados com recursos próprios de cada escola.

“O dia em que os levei para o shopping, fui à pé com eles até o metrô. Teve gente que achou que era um arrastão⁸⁶. (risos). Mas isto é importante para eles, faz parte do meu projeto. Meu trabalho é baseado nisso. Eles têm direito. Já são discriminados demais, já sofrem demais nessa vida.” (caderno de campo/2004)

De todos os passeios feitos com Clarisse, a visita ao Clube Arvoredo parece ter sido o que mais agradou aos adolescentes. Estavam, constantemente, fazendo referência a esse dia, perguntando à professora quando poderiam ir de novo. Em uma tarde de dezembro, durante o recreio, fomos surpreendidos por uma chuva repentina:

“Hoje caiu uma forte chuva no horário do recreio. Formaram-se grandes poças d’água por todo o pátio. Os meninos, enquanto os alunos de outras turmas escondiam-se nas salas de aula, corriam debaixo da chuva, jogando a água que escorria das calhas uns nos outros, pulavam nas poças e fingiam estar nadando. Diziam: estamos no Clube Arvoredo, vamos nadar! Algumas meninas se esconderam junto comigo na cobertura e ameaçavam: vamos contar para a Clarisse! Quando ela retornou, pensei que ficaria brava ao encontrar os meninos ensopados, deitados nas poças. Ela olhou para eles, sorriu, balançou a cabeça e me disse baixinho: eles não têm água em casa, essa daí veio do céu!” (caderno de campo/dezembro de 2004)

⁸⁶ Arrastão refere-se a uma prática utilizada por gangues de adolescentes e jovens que, saem em grandes grupos, armados ou não, com o intuito de roubar várias pessoas de uma só vez, numa atitude coletiva de intimidação, mediante a correria inesperada e o rápido dispersar. A palavra arrastão, em seu sentido literal, refere-se justamente a um tipo de pesca, praticada com uso de rede, onde se pegam muitos peixes de uma só vez

Como professora, fiquei bastante surpresa com a atitude de Clarisse, com a calma com a qual olhou para os meninos ensopados, dentro das poças, rindo e jogando água uns nos outros. Eu, certamente, teria repreendido a todos imediatamente, talvez pelo medo de que adoecessem, com os uniformes molhados ou mesmo por tal irreverência. Clarisse, no entanto, foi cúmplice naquele desejo infantil de nadar. Destrancou a sala, entramos, eu e as meninas encolhidas para não nos molharmos. Os meninos foram entrando, pingando água por todo lado e, Clarisse, rindo bastante, pediu a Fabiana e Gabriela que buscassem com as cantineiras, panos secos, toalhas, ou *“qualquer coisa que elas tivessem lá para eles se secarem”*.

A professora busca variar as atividades, relacionando os conteúdos da alfabetização a algumas tarefas lúdicas em sala de aula. Trabalhos com argila e massa de modelar (materiais que adquire com recursos próprios) e a execução de receitas culinárias são as preferidas dos adolescentes. Fazer brigadeiros, sucos, patês para os sanduíches. Ao final da coleta de dados, a turma estava envolvida em um projeto que incluía uma viagem a Confins, para conhecerem, de perto, os aviões. Este foi um dos muitos sonhos por eles revelados nas rodas de conversa.

Ainda, segundo PEREIRA, o brincar não é uma atividade que envolve só relaxamento e prazer. Muitas emoções e tensões podem estar envolvidas neste processo. O brincar, na adolescência, seria *“uma maneira do*

adolescente experimentar-se, conscientemente e de forma diferenciada da infância, na ficção, procurando descobrir-se como pessoa” (p.98)

Não obstante esta relevância da ludicidade, observamos que alguns alunos da escola associavam as atividades de lazer realizadas no projeto a uma suposta incapacidade dos alunos de Clarisse para os estudos “sérios”. Foi o que inferimos deste diálogo entre Gabriela, Luciana e outras amigas, não pertencentes ao projeto:

Gabriela: Oba! No fim do ano a gente vai ao aeroporto ver o avião de pertinho!

Luciana: Eu vou com minha calça balão, aquela que eu fui na dança de rua, lembra?

Aluna 1: Quem vai?

Gabriela: Todo mundo da sala da Clarisse!

Aluna2 : Por que só os meninos do projeto é que tem excursão? Por que a gente nunca vai pra lado nenhum? É só os meninos do projeto e os meninos pequenos é que tem coisa boa.

Aluna 1: É porque nós tem muita matéria pra aprender. A gente tem que compreender, eles não tem as matéria assim, sério, que nem cá embaixo.

Não estaríamos, nesta situação, novamente diante da dicotomia razão e emoção? O conhecimento desvinculado do prazer, da brincadeira, do jogo, das emoções... De acordo com os princípios da proposta Escola Plural, a dimensão lúdica, enquanto constitutiva da formação humana, deveria ser direito de todos. No entanto, no caso da EMAE, o fato destas atividades estarem, preferencialmente, voltadas para as crianças pequenas e para os adolescentes do projeto, faz com que alguns as interpretem como

alternativas para aqueles alunos que, já não sendo mais crianças, não são capazes de aprender com os outros⁸⁷.

4.4.2.5 “Liberdade com responsabilidade”

Uma marca que se apresentou como significativa na relação entre Clarisse e seus alunos foi a possibilidade de exercício da liberdade. Liberdade de palavra e expressão, como vimos em tópico anterior; liberdade para o corpo, liberdade para ser.

A turma de Clarisse era extremamente agitada. Os alunos levantavam-se a todo momento, iam até a lixeira apontar o lápis, à mesa dos colegas para pedir ajuda ou para uma breve conversa em meio às atividades, iam à porta olhar o movimento dos que passavam lá fora, iam à sua mesa (onde ela raramente estava)olhar os livros e objetos.

Tal agitação motora, ao primeiro olhar, transmitia a idéia de desordem e de um ambiente onde tudo acontecia, menos a aprendizagem escolar. Clarisse tinha a exata noção desse fato:

⁸⁷ Atuando como professora da RME/BH, observei interpretação semelhante, por parte de mães de alunos meus encaminhados ao projeto Emergencial de Alfabetização. As mães optaram por não mais enviar seus filhos ao projeto da SMED, por considerar que as atividades pouco comuns ao ambiente escolar como: passeios , assistir a filmes, praticar capoeira e outros, eram perda de tempo. “Pra brincar, fica em casa mesmo”. Esta postura denota não somente uma visão do lúdico e da manifestação cultural e artística como perda de tempo, mas sinaliza também a ansiedade das famílias em relação a resultados concretos e visíveis da intervenção pedagógica, neste caso, a alfabetização.

“Liliane, quem olha assim... você deve pensar: que bagunça, que mulher é essa que permite essa algazarra? Mas olha...(lança um olhar geral à turma) ninguém está à toa. Todo mundo está fazendo alguma coisa: o que dá conta. (observa Breno, que dorme na carteira). É...só Breno, mas o que ele dá conta, a essa hora, é só dormir mesmo. Não adianta eu querer colocar todo mundo na carteira, assentadinho, porque não vão ficar. Não vão mesmo. Então, eu acho que o importante é participar, é produzir, é ir para frente. Nessa idade, tem que aprender a andar sozinho. Cada um vai cuidando de si. Eu falo: é pra fazer isso. Então até tantas horas, eu marco, eu quero pronto para a gente poder corrigir. Eles têm que ter uma liberdade assim... uma liberdade com responsabilidade. (notas de campo/ novembro 2004)

Clarisse transitava em meio aos alunos, observava o que estavam fazendo, auxiliava aos que precisavam. Em poucos momentos, geralmente, quando dava aulas expositivas, os alunos ficavam assentados, ainda assim, com lago a andar pela sala e a subir pelas janelas.

Clarisse reconhecia essa necessidade de movimento e não tolhia as andanças pela sala, desde que as atividades fossem feitas. Era liberdade para o corpo. O corpo adolescente que cresce rapidamente e não encontra conforto na mobília escolar. Breno, Jerônimo e Ana Maria, assentavam-se de lado, pois as pernas tinham que ficar encolhidas debaixo da carteira.

A liberdade do corpo notava-se, também, no acolhimento ao sono dos alunos, sobretudo o de Breno (cansado pela venda de drogas durante toda a noite); na permissão, para os meninos, em dias de muito calor, tirarem as camisas, quando o projeto ainda funcionava na sala menor; na possibilidade de vibrarem, efusivamente, com seus acertos no ditado!

Em certa tarde de muito calor, a professora convoca a atenção do grupo alfabetizado, que estava bastante disperso, para as explicações do livro de Português sobre o tema em questão: os encontros vocálicos e os consonantais. Ana Maria chama a atenção da professora:

Ana Maria: “Clariiiiiiiiiisssse! O Jonas está dormindo! (Todos riem do aluno que cochilava debruçado sobre a carteira e acorda, sobressaltado, com o grito da colega).

Clarisse: (sorrindo para ele, fala em tom de brincadeira) Vamos acordar o Jonas com os encontros consonantais! Você estava sonhando com eles? Venha aqui na frente. Você vai me ajudar. Eu, desse tamanho todo, serei uma vogal. Você, tão pequenininho, será a semi-vogal. (Jonas se dirige à frente do grupo ainda sonolento e Clarisse o abraça) Viram? Este é o encontro da vogal e da semi vogal. Temos aqui um ditongo crescente!!!! (muitos risos da professora e da turma). Agora, vá molhar o rosto e tomar uma água!!!

As andanças pela sala eram também um sinal de liberdade para ajudar e pedir ajuda. Ninguém precisava “passar aperto”. Aqueles que terminavam suas atividades primeiro que os demais podiam ajudá-los. “Mas nada de copiar. Ajudar não é fazer para o colega é mostrar o caminho para ele ir sozinho”.

A liberdade para transitar não se limitava ao interior da sala de aula. Durante as observações, notamos que os alunos saíam, com grande naturalidade, para outros ambientes da escola: banheiro, cantina, outras turmas. Geralmente informavam à professora que haviam saído:

*“Fui ao banheiro.
A Lana (coordenadora) me chamou lá na sala dela!
Fui tomar água”.*

Os alunos novatos na turma pareciam ter dificuldade para se adaptarem a esta relação de confiança entre Clarisse e os alunos. Jerônimo, ao entrar para o projeto, utilizou-se desse recurso algumas vezes para brincar e foi apanhado, pelo disciplinário, incomodando outras turmas. Em uma dessas ocasiões, Jerônimo foi trazido de volta à sala pelo funcionário. Se optamos por uma narrativa mais longa deste episódio é por considerá-lo representativo dos conflitos vivenciados no cotidiano, na construção da autonomia dos alunos, ressaltando as emoções e o desgaste emocional da professora e dos alunos neste processo:

“Funcionário: Clarisse, esse aqui estava na porta da turminha de meninos pequenos. Estava jogando pedras lá dentro, em tempo de machucar uma criança.

Jerônimo: (de costas para o funcionário, braços cruzados, olhar desafiador)

Clarisse: Pode deixar ele comigo, eu resolvo. Após o funcionário se afastar, continua Jerônimo, acho que você não entendeu o nosso jeito aqui na sala. O que é que você foi fazer lá na sala do primeiro ciclo?

Jerônimo: Eu fui lá.

Clarisse: Fazer o quê?

Jerônimo. Nada. Foi a senhora que falou que podia sair, que não era pra ficar preso na sala.

Clarisse. Muito bem. Eu disse também que você poderia sair para jogar pedras nos outros?

Turma: UUUUUHHHHHHHHHHHH!!! (concentrados no que Clarisse e Jerônimo conversavam, vaiaram o colega ao vê-lo repreendido pela professora)

Jerônimo: Eu não joguei.

Clarisse: Realmente, eu desviei o assunto. Não se trata, ainda de saber se você jogou ou não. Eu quero saber é o que foi que eu disse que podia fazer, quando saísse da sala?

Jerônimo: (com uma mão fechada batendo sobre a outra mão aberta, ameaça Iago e Daniel que estão rindo dele)

Clarisse: Eu te fiz uma pergunta.

Jerônimo: Fazer xixi, cocô, essas coisas, beber água, resolver algum problema (olhando para o chão).

Clarisse: Então, você entendeu bem. Pode entrar e que isso não se repita.

Jerônimo: Eu não vou entrar nessa merda (sic) mais não”.

O aluno parecia envergonhado diante da turma. Pegou a mochila e falou que iria embora para casa. Saiu da sala, e novamente entrou,

minutos depois. Jogou carteiras no chão, gritou palavrões, parecia descontrolado. Clarisse nada fez ou falou. Os colegas pareciam espantados, alguns achavam graça na situação e tentavam agitar Jerônimo, ainda mais.

Algum tempo depois, Jerônimo se acalmou. Assentou-se no chão e abaixou a cabeça. Clarisse saiu da sala. Voltou com o rosto molhado, pegou na bolsa uma toalha e se secou. Parecia exausta. Disse para toda a turma:

Clarisse: “Vocês já têm idade suficiente para escolher. Quem não quiser participar do projeto, tem liberdade para não ficar mais aqui. É só pensar direitinho nos motivos. Por que eu não quero ficar aqui? O que tem de bom aqui? Vale a pena? Se não... ninguém está amarrado.” (notas de campo/2005)

Cenas como a protagonizada por aluno Jerônimo, em que os alunos manifestavam impulsos de agressividade eram comuns na turma de Clarisse, sobretudo por parte dos alunos novatos no projeto, encaminhados por questões disciplinares.

TOGNETTA (2004), ao refletir sobre os comportamentos considerados indisciplinados pela escola, ressalta a dimensão afetiva que perpassa tais atitudes. Recorrendo ao pensamento de WINNICOTT, destaca que os comportamentos agressivos são manifestações de um mal interior, que o sujeito que age, não consegue controlar.

Não raramente, a escola se ocupa mais em punir o aluno agressivo, do que buscar compreender a origem do mal que o incomoda e que se traduz em atitudes inadequadas. TOGNETTA destaca também, que se as neuroses e patologias não competem, de fato, aos professores. A afetividade, no entanto, não pode ser desconsiderada, quando reconhecemos os alunos como sujeitos completos, em qualquer uma de suas fases de desenvolvimento.

Clarisse buscava implicar os alunos na responsabilização por suas atitudes, por seu processo de aprendizagem. Estava sempre repetindo *“Deus ajuda, a professora também, mas cada um tem que fazer a sua parte!”* Os alunos mais antigos no projeto conseguiam fazer uso dessa liberdade de forma mais autônoma. Clarisse os autorizava a sair, inclusive, da escola, para comprar picolés e pães para o lanche da tarde⁸⁸. A localização isolada da turma, nestas ocasiões, facilitava estas atitudes. Ninguém, além do porteiro, parecia se dar conta da saída dos alunos.

4.4.2.6 O cuidado como inquietação e preocupação

Assim como CARVALHO (1999) constatou em sua pesquisa, as observações feitas nos levaram a perceber que o envolvimento de Clarisse com seus alunos, a intensidade com que se davam as relações entre eles, ocasionavam, não raramente, situações de extremo desgaste emocional e estresse.

O conhecimento profundo da vida dos alunos e o envolvimento que tem com eles é tão intenso que, muitas vezes, vi a professora emocionalmente abalada com as questões que lhes permeiam a vida difícil:

⁸⁸ A fábrica de picolés ficava em frente à escola, bastando atravessar a avenida, para alcançá-la. A padaria ficava à uma distância três quarteirões. As saídas dos alunos da escola não eram sistemáticas, mas ocorriam com relativa frequência.

“Hoje morreu a mãe da aluna Regina. A professora e os alunos estavam visivelmente abalados com a notícia. A mãe de Regina estava alcoolizada e, ao tentar tirar um menino que pegava traseira de bicicleta em um ônibus, caiu e foi atropelada pelo mesmo. A professora chorou ao me contar o caso. “E agora? Quem vai cuidar de Regina? O que ela deve estar sentindo?” Por duas vezes, durante a aula, a professora chorou.(notas de campo, novembro de 2004)

No dia em que morreu a mãe da aluna Regina, não somente Clarisse, mas a turma se mostrou comovida e preocupada com o futuro da colega. Ainda que de forma amarga, como a manifestação de Ana Maria, *“Quem dera tivesse sido a minha. Cachaceiro tem é que morrer tudo mesmo”*, todos se sentiram tocados pelo fato. A dinâmica da turma mudou, até a agitação motora parecer, neste dia, diminuído.

Em outra ocasião, Diogo e seu irmão André pareciam mais agitados do que normalmente se apresentavam. André, particularmente, recusava-se a fazer as atividades e sempre pedia para ir embora antes da aula terminar. Clarisse associava a agitação aos problemas que eles estavam vivendo no âmbito familiar, ficando ela também, preocupada com a situação dos dois irmãos.

“A família do Diogo é uma complicação! Quem cuida deles é a avó. A mãe arranjou um padrasto para eles que veio fugido do Rio de Janeiro. Tem muita perseguição na casa deles atrás desse padrasto. O André quer ir embora mais cedo já é por isso mesmo. Ele já perderam o avô, eles ficam é pensando na avó sozinha em casa com este homem. Agora me fala, se eu, se alguém consegue segurar, esses meninos aqui?”

De todos os seus alunos, Wander, talvez, tenha sido aquele com quem a professora mais se envolveu, chegando, até mesmo, a desfazer os limites entre a vida pessoal e a profissional. Vivendo em condições de extrema

pobreza, o menino chegou à escola aos doze anos sem estar, ainda, alfabetizado. Tinha o corpo cheio de pequenas feridas, principalmente no rosto. Ao visitar sua casa, Clarisse descobriu que ele não tinha cama e dormia com outros irmãos no chão, no cômodo onde ficava o fogão. O cômodo era infestado de ratos que mordiam seu corpo durante a noite.

“Eu tinha que levá-lo para minha casa. Nesta época, eu ainda morava aqui bem perto. Assim ele podia comer, tomar um banho e eu aproveitava para ensiná-lo... bem devagar, no ritmo dele, entendeu? O pessoal lá de casa gosta muito dele. Ele passava o Natal, final de ano lá em casa.”

Ao final de 2004 a professora teve a confirmação do que todos os alunos já comentavam na escola.

“O Wander está se envolvendo com venda de drogas. Eu descobri tudo e ele acabou me contando a verdade . A caixinha de engraxate que ele leva todo dia para o centro, está na verdade escondendo a droga que ele vai vender. Eu falei que vou ajuda-lo a sair dessa! Inventei que ele arranhou um padrinho do exterior que vai mandar R\$50,00 por mês para ele não precisar mais fazer isso. Mentira! O dinheiro é meu mesmo. Mas, em troca, ele tem que vir para a escola todo dia!”(notas de campo/dezembro de 2004)

Resgatar Wander das drogas parecia muito importante para a professora. Ele já estava alfabetizado, lia com relativa fluência, mas ainda precisava desenvolver seus conhecimentos ortográficos. Ela fez um investimento emocional muito alto. A mentira sobre o padrinho americano funcionou durante um tempo. Todo mês, ela dava o dinheiro ao aluno para que ele não vendesse drogas. Porém, a pressão dos traficantes para que ele não se

afastasse da atividade e mesmo a dependência das drogas, fez com que em pouco tempo, ele retornasse às ruas.

Prostituindo-se, segundo informação de alguns colegas, para comprar drogas, Wander se afastou da escola e acabou internado em decorrência de uma crise provocada por overdose de crack, em setembro de 2005. Fugiu do hospital e foi assistir as aulas da professora, pedindo ajuda para mudar de vida. Foi Clarisse quem chamou o socorro médico ao perceber que ele não estava bem:

“Eu chamei o socorro na hora! Eu havia dado almoço para ele, combinamos de tentar uma internação para ele se livrar desta vida. Ele foi bambeando, bambeando e caiu. Você acredita que a enfermeira veio e disse que ele tinha fome? Ia voltar sem atender o menino. Foi quando ela, pelo rádio, teve a informação de que ele tinha fugido do hospital e há três dias tinha tido uma parada cardíaca. Já levou ele desmaiado.” (setembro 2005)

Clarisse se alegrava com as conquistas de cada um, vibrava quando se alfabetizavam e começavam a ler as primeiras palavras. Ficava feliz ao receber as constantes visitas de ex-alunos ou de suas mães que vinham trazer notícias de um emprego arrumado, de que estão estudando à noite. No entanto, o desgaste causado por esta relação tão estreita era também muito intenso.

Clarisse tinha no braço uma cicatriz causada por um corte de faca, ferimento ocorrido ao tentar separar dois alunos que se agrediam. Seu tempo de não-

trabalho era, muitas vezes, preenchido por gestos de preocupação com os alunos: procurando em lojas do tipo “topa-tudo” um carrinho de bebê usado para o irmão de Iago. O colchão, já havia comprado, para que ele pudesse dormir mais confortavelmente.

Estas situações, ainda se considerarmos que o envolvimento de Clarisse com os alunos, extrapola o limite do que poderíamos considerar adequado e desejável, nos alertam para o necessário cuidado com a pessoa do professor. Atuando numa profissão relacional, este profissional necessita de suporte emocional para se fortalecer e aprender a lidar com estas situações, inerentes ao seu fazer cotidiano, que provocam um grande mal-estar, quando não o adoecimento.

CARVALHO (1999b), em sua pesquisa, refere-se aos estudos de Dubet e Martucelli (1996) que, descrevem professores intensamente envolvidos com seus alunos, pelos quais se responsabilizam até o limite do esgotamento físico, invasão de privacidade e criação de sentimento de culpa. A culpa, explorada por Hargreaves (1994), e citada por CARVALHO (1999b, p.210), seria decorrente de um extremo “cuidado” no exercício das funções, da falta de limites claros na profissão docente, à intensificação do trabalho e a posturas perfeccionistas por parte dos professores.

As atitudes da professora Clarisse perante os compromissos profissionais revelam extremo zelo e seriedade. Praticamente não se ausenta do trabalho. Quando precisa ir ao médico ou ao banco, prefere fazê-lo nos horários de

almoço. Quando, em raras ocasiões, precisou se atrasar, pagou uma pessoa para ficar com a turma até que chegasse.

Até onde ir, até onde preocupar com o outro sem esquecer de si mesmo? Reiterando o questionamento de VAZ (2001, p.66), *“é possível pensar a relação entre sujeitos sem atribuir a um dos termos a primazia sobre o outro?”* O que VAZ diz tratar-se de construir a identidade na diferença diz respeito à possibilidade de estabelecer a relação de intersubjetividade, não havendo primazia do eu sobre o outro nem o ofuscamento de si mesmo diante deste outro.

Como vivenciar o cuidado, em suas dimensões de desvelo e inquietação, sem se expor ao limite do adoecimento físico e mental? Distribuir as responsabilidades entre pessoas, profissionais, órgãos públicos, não aliviaria a carga posta sobre os ombros dos professores? Como lidar, numa situação de confronto físico entre alunos, envolvendo objetos cortantes ou armas que causem riscos à integridade física destes e do professor?

Estas questões são muito importantes, sobretudo, quando as mudanças que se fazem notar no mundo contemporâneo, sobretudo aquelas que intensificam a pobreza e suas conseqüências objetivas e subjetivas, trazem para o interior da escola um novo público. Sem contar que os princípios de uma escola inclusiva e democrática têm trazido para as escolas públicas alunos que demandam atenções e cuidados especiais em função de deficiências e limitações físicas ou mentais. O trabalho do professor tem se

tornado mais difícil (ARROYO, 2004) e suas condições de trabalho pouco têm sido alteradas em função deste incremento nas dificuldades inerentes à função docente.

Diante disso, ressalta-se a importância da dimensão do cuidado voltar-se também para a pessoa do professor, exposto diariamente a uma jornada de trabalho bastante extensa, em que ao desgaste físico e às das doenças dele decorrentes, soma-se o estresse emocional. Quando pensamos na realidade, cada vez mais complexa, e nos desafios que se colocam diante dos professores, pensamos como FREIRE:

*“É digno de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É essa força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. **E não apenas permanece, mas cumpre, como pode seu dever. Amorosamente, acrescento**”.* (FREIRE, 1998, p.161, grifos nossos)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema central de nosso estudo foi a Dimensão Relacional da Educação. Nossa intenção foi verificar, a partir da análise de uma experiência pedagógica bem sucedida, quais as marcas que permeiam uma relação educador e educando em que, adolescentes cuja trajetória escolar esteve marcada pela negatividade, conseguiram se alfabetizar, vivenciando a escolarização de forma mais positiva.

Os objetivos que nos propusemos a alcançar foram quatro. Buscávamos, inicialmente, identificar as relações que se estabelecem entre os educadores e os educandos em situação de “fracasso escolar”; verificar a existência de práticas de cuidado no trato dos educadores face aos referidos educandos, identificando o sentido atribuído pelos educadores à sua ação pedagógica e, finalmente, identificar o sentido atribuído pelos educandos à sua experiência escolar .

Sabemos da impossibilidade de reduzirmos os fenômenos que ocorrem em uma complexa Rede de Educação como a RME/BH, à realidade observada em apenas uma de suas unidades escolares. Isto, no entanto, não significa a impossibilidade de nosso estudo proporcionar algumas considerações relevantes, sobre o fenômeno por nós estudado, em um contexto específico, qual seja: a relação educador e educando, numa experiência de sucesso, com adolescentes em situação de “fracasso escolar”.

Segundo GEERTZ (1989, p.32), *o locus do estudo não é o objeto do estudo. Os antropólogos não estudam as aldeias...eles estudam **nas** aldeias.*(grifos do autor). Estivemos a estudar, sob uma determinada ótica, na EMAE, um fenômeno que pode se repetir em outras escolas, em outras redes de ensino. As conclusões a que chegamos são datadas, contextualizadas e balizadas por um olhar e um referencial teórico que constituíram uma escolha, entre muitas outras possíveis. Tais conclusões, por serem circunscritas em tempo e espaço, são também provisórias. Não podem, portanto, ser generalizadas, mas podem ampliar o debate e talvez, orientar a reflexão daqueles que buscam caminhos e novas possibilidades de trabalho com os adolescentes “impossíveis”.

É também GEERTZ (1989) também quem nos relembra a incompletude da análise cultural, que para ele, quanto mais profunda, mais incompleta. GEERTZ define a análise cultural como uma ciência, em que as afirmativas mais marcantes seriam justamente as que têm a “base mais trêmula”; uma ciência que sempre nos põe, a nós e aos outros em dúvida quanto à adequação de nossa abordagem do tema estudado.(p.39)

É essa a sensação que nos acerca ao nos perguntarmos: a que lugar chegamos com o nosso tema de estudo? Para onde nos conduziram as reflexões até aqui feitas? Até onde nos permitiu chegar a incompletude de nossa análise?

Acreditamos ter chegado à porta da verdade, pela qual Carlos Drumond de Andrade diz só entrar meia pessoa de cada vez. Cada meia pessoa só acessa meia verdade. Aos que arrombaram a porta para vê-la por inteiro, coube a descoberta: a verdade é cindida. É partida em duas metades. Tornase então necessário optar e, para o poeta, cada um de nós o faz segundo seus caprichos, sua ilusão e sua miopia.

Apresentamos então, nossas *míopes* escolhas, considerações, por hora, finais, acerca do tema que estivemos pesquisando. Gostaríamos de fazê-lo com o necessário “cuidado”. Cuidado de sabê-las limitadas e provisórias, de não torná-las prescrições para o fazer de quem quer que seja, mas de esperar que possam de alguma forma, contribuir.

Primeiramente, apresentaremos as considerações referentes ao segundo capítulo, ou seja, à proposta Escola Plural e aos desafios com os quais vem se deparando. Posteriormente, buscaremos sistematizar as reflexões sobre os adolescentes em situação de “fracasso escolar” para, finalmente, abordar a relação educador e educando, neste contexto.

Ao definirmos nosso campo de pesquisa, a RME/BH não foi escolhida aleatoriamente. Conforme já é sabido, a proposta Escola Plural busca dar centralidade ao sujeito, invertendo a lógica organizativa da escola tradicional, em que os conteúdos escolares são o eixo principal da organização do trabalho pedagógico. Portanto, ao analisarmos a proposta político-pedagógica Escola Plural, buscamos fazê-lo com a intenção de

contextualizar o nosso estudo de campo; não apenas elucidando os princípios pedagógicos que orientam a prática das escolas municipais, mas buscando analisar o caminho percorrido e os desafios que ainda estão colocados.

A alfabetização como um direito de todos parece ser um dos maiores desafios para a Escola Plural. Se esta questão está posta, hoje, de forma tão contundente, não é por outro motivo senão o enorme esforço feito, por meio da implantação da proposta, no sentido de se romper com os mecanismos excludentes da estrutura escolar, permitindo que alunos outrora “excluídos” do sistema de ensino, a ele tivessem acesso e permanência. Observamos que este desafio vem sendo enfrentado, ao longo da última década, de diferentes formas, seja investindo na formação de professores, buscando qualificar as práticas alfabetizadoras já existentes, seja criando formas de atendimento aos alunos que demonstram maiores dificuldades nesse processo.

Não obstante os esforços empenhados pela SMED/BH e pelos profissionais da educação, o que podemos observar é que, para alguns alunos, a alfabetização não se concretiza nos dois primeiros ciclos de formação. Nosso estudo não visou buscar as causas desse fenômeno, entretanto, trouxe à tona questões para esta reflexão.

A primeira delas refere-se à compreensão da concepção de ciclos colocada pela proposta Escola Plural, bem como a implicação dos profissionais da

educação em sua efetiva concretização. Na escola em que desenvolvemos nossa pesquisa, os ciclos, sobretudo o terceiro, pareciam ser apenas um nome dado a um agrupamento de séries. O planejamento pedagógico revelava a distribuição dos conteúdos de forma seriada e a própria nomenclatura usada no cotidiano escolar (6^a, 7^a, 8^a séries) revelava que a seriação ainda era o norte da organização do trabalho docente.

Como destacamos no capítulo dois, os professores vislumbram vantagens na organização por ciclos, enfatizando, sobretudo, a dilatação do tempo que eles proporcionam. Entretanto, parecem se perder nesse tempo dilatado, no que tange às necessárias definições do quê ensinar e quando ensinar. Esta dificuldade pode estar relacionada ao que a pesquisa do GAME (2000) detectou em relação à ausência de referências curriculares mais definidos.

No que concerne à alfabetização, especificamente, a ampliação do tempo proporcionada pelos ciclos, pode ser vantajosa, por permitir um maior respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, mas pode, também, ser perigosa quando não se administra bem este tempo em função da condução e sistematização do processo de aquisição da leitura e da escrita.

Para os sujeitos de nossa pesquisa, os ciclos iniciais, da infância e da pré-adolescência, não se traduziram em oportunidades de aprendizagem e respeito às suas diferenças neste processo. Alguns fatores contribuíram para tal: a falta de um professor alfabetizador que fosse referência para a turma durante o primeiro ciclo, implicando em alta rotatividade de profissionais. A

ausência de uma proposta consistente e sistemática de atendimento particularizado pode ter contribuído, significativamente, para a não alfabetização dos adolescentes que acompanhamos.

As escolas possuem autonomia para organizarem suas intervenções pedagógicas voltadas para os alunos que apresentam dificuldades em seu processo de aprendizagem. Tais formas de atendimento são, portanto, extremamente variadas, o que pode gerar uma riqueza de alternativas e possibilidades, mas por outro lado, do ponto de vista da gestão de políticas públicas, complexifica o acompanhamento da eficácia de tais ações.

Quando as escolas optam por delegar esta tarefa ao professor referência da turma, podem ganhar na qualidade do atendimento, por ser este o professor que tem um maior contato com o aluno, podendo diagnosticar, de forma mais precisa, suas dificuldades. Entretanto, as contingências inerentes ao cotidiano escolar – faltas de professores, excesso de trabalho, lacunas na formação do professor referência no campo da alfabetização, ou negação dessa tarefa como sendo de sua responsabilidade, podem comprometer seriamente a atenção individual ao aluno.

Na hipótese de a escola optar por delegar a responsabilidade pelo atendimento individual aos alunos a um ou dois professores que atendam a todo o ciclo, precisa considerar a necessária articulação do trabalho destes profissionais com o do professor referência. A escola tende a ganhar quando consegue, em meio às disputas internas, encontrar bons professores para

esta função. Estando estes professores especificamente designados para a tarefa, o atendimento individualizado fica menos sujeito aos imprevistos da rotina escolar.

A liberdade para a escola criar formas de atendimento adequadas à sua realidade é extremamente relevante, sobretudo quando consideramos que, quando participa da elaboração das políticas de intervenção, o comprometimento dos sujeitos implicados no processo é maior. No entanto, a liberdade das escolas não isenta o gestor de políticas públicas da responsabilidade por acompanhar, colaborar, coordenar e avaliar, conjuntamente com a escola, os limites e os avanços de suas intervenções, sugerindo alterações quando estas não possibilitarem avanços no processo de aprendizagem dos alunos atendidos.

Ainda refletindo sobre a questão dos ciclos por idade de formação e à garantia ao educando de convivência com seus pares de idade, observamos incoerências, não somente na prática das escolas, bem como nas próprias orientações da SMED para o funcionamento das mesmas.

A enturmação dos alunos, nem sempre segue o critério da idade. Adolescentes, aos 13, 14 e 15 anos, podem ser enturmados com crianças mais novas. O que nos admira não é tanto esta possibilidade, mas o fato da enturmação ser feita por base em critérios burocráticos, sem quaisquer justificativas pedagógicas, como explicaremos a seguir.

Para exemplificar, citamos o caso de Leandro, aluno de Clarisse que chegou do interior do Estado (cidade de Matipó) aos 8 anos, sem nenhuma escolaridade anterior. Leandro foi enturmado, na EMVS, com alunos de sua idade (na mesma turma de Iago e Carlos), que estavam finalizando, então, o primeiro ciclo. Segundo relatos da mãe, Leandro não teve nenhum atendimento diferenciado, tendo concluído o segundo ciclo, na condição de analfabeto.

O Ensino Fundamental completo tem a duração de nove anos na RME/BH. Este tempo, entretanto, só é válido para aqueles que ingressam na escola aos 6 anos de idade. Os alunos que, como Leandro, por algum motivo têm sua matrícula protelada pela família, passam a contar seu tempo de escolarização a partir do ano em que se matricularam pela primeira vez.

No caso de Leandro, se ele não tiver nenhuma retenção pelo restante do caminho, o Ensino Fundamental será concluído em 7 anos. Fato este que não ocorrerá, pois o aluno abandonou a escola ao final de 2005, aos 14 anos, no período de consolidação da alfabetização, por não conseguir associar escola e trabalho.

Por outro lado, temos a situação de adolescentes que ingressam na RME/BH, vindos de outras redes de ensino, e sua enturmação deve ser feita, não de acordo com sua idade de formação, pois, acima de seu ciclo de desenvolvimento humano, são considerados os documentos de transferência

escolar⁸⁹. Tais documentos trazem a inscrição “apto a freqüentarem a série X”, e na série X serão matriculados, ainda que com crianças de 8/9anos.

Outra observação que fizemos, a partir da pesquisa empírica, relaciona-se com o segundo núcleo vertebrador da proposta político-pedagógica Escola Plural, que trata da organização dos tempos escolares. A proposta destaca características negativas de uma organização tradicional que deveriam ser superadas. Uma delas diz respeito à dicotomização entre os tempos cognitivo e cultural.

Observamos que, na escola pesquisada, esta cisão entre cognição e cultura, não apenas ainda se faz presente, como tem se tornado legítima, na medida em que, por limitação de recursos financeiros e infra-estrutura, algumas atividades diretamente relacionadas à dimensão lúdico-cultural são reservadas para as crianças pequenas e para os adolescentes do “Projeto da Clarisse”. Ou seja, esta dicotomia pode levar a uma interpretação inadequada de que as atividades culturais e de lazer destinam-se somente a crianças pequenas e, quando estão voltadas para um grupo específico de alunos, compreende-se que eles não se encontram aptos a desenvolver atividades voltadas para a cognição.

Não podemos deixar de nos referir, também, ao relevante papel da direção e da coordenação pedagógica de estimular os professores a criar propostas de

⁸⁹ Somente no ano de 2006, tive três casos semelhantes a este, em que recebi, em uma turma de meio de segundo ciclo (alunos 9/10 anos,) três adolescentes de 13 e 14 anos transferidos da Rede estadual de Ensino.

enfrentamento das dificuldades cotidianas. Tais instâncias necessitam atuar, solidariamente aos professores, na busca por meios e recursos para a implementação das propostas, buscando articulações e parcerias que atuem junto a escola na implementação deste trabalho.

Reafirmamos ainda, a importância dos processos de formação continuada, como um direito e um dever do professor. Tal formação poderia investir, não apenas nos conhecimentos de caráter metodológico, mas que considerassem a dimensão ética que permeia os processos educativos. As aquisições dos alunos em diferentes aspectos da formação não podem estar sujeitas ao “fator sorte”. Ter um professor adequadamente formado, que domine os conteúdos, que saiba se relacionar, que esteja satisfeito com seu trabalho é um direito dos alunos.

O professor, considerando-se a crescente complexificação do contexto em que atua, vem demandando muitos cuidados. As condições de trabalho dos profissionais da educação precisam ser substancialmente alteradas, se quisermos, realmente, construir uma escola de qualidade.

Nossa pesquisa, além de proporcionar reflexões acerca da Escola Plural e seus atuais desafios, possibilitou também, ao nos aproximarmos de Iago e Roberto, bem como de seus colegas de turma, nos depararmos com adolescentes cujas histórias de vida, não obstante a sua pouca idade, já estavam povoadas de marcas negativas. Deparamo-nos com vidas, nas palavras de Paulo Freire, em processos contínuos de “desumanização”.

Além das marcas imprimidas pela condição social, pela pobreza e pelas privações de toda ordem por ela impostas, tais adolescentes traziam, também, as marcas da “inferioridade introjetada”, do “acreditar-se menos”, no dizer de SARTI (1999).

Roberto, ao entrar pela primeira vez em uma escola, o fez conduzido pela mãe que já o acreditava doente e menos capaz que os irmãos. No ambiente escolar, essa crença da família não só foi aceita, como reforçada. Iago, ao contrário, era tido como um garoto “normal”, apesar do jeito brigão. A escola, em seu primeiro ano de escolaridade, suspeitou de sua “normalidade” e da sua adequação àquele modelo escolar, encaminhando-o para o Ensino Especial. Este, talvez tenha sido o momento em que Iago passou a se constituir como aquele “**um**” que tem em toda família. O que observamos, nos dois casos, foi um olhar negativo do outro, influenciando a construção de identidades marcadas pela desconfiança em relação ao seu próprio valor.

Não que o olhar da experiência profissional não possa dizer, de forma legítima, de possíveis dificuldades ou limitações observadas nas crianças. O que queremos refletir é sobre o modo de dizê-lo, de comunicá-lo às famílias e sobretudo, o modo de lidar com essa constatação ou suspeita.

Ao acreditar que certas crianças apresentarão dificuldades para se alfabetizar, nós o fazemos em relação a outras, tomadas como referências de uma aprendizagem, supostamente, adequada. A partir deste julgamento, podemos deixar estas crianças, todas juntas, em uma turma “difícil” que,

muito possivelmente, será preterida por todo professor que possa e tenha condições para fazê-lo (“tempo de casa”, influência junto à direção e coordenação pedagógica); podemos de forma a não segregá-las e/ou não tornar mais pesado o trabalho de um determinado professor, distribuí-las entre as turmas. E o que fazer com elas?

Embora não nos tenha sido possível reconstituir suas trajetórias escolares com maior riqueza de informações, alguns fatos foram reveladores de um início de escolarização marcado por rupturas e descontinuidades.

Um primeiro fato refere-se à ausência de um professor fixo para a turma, resultando numa rotatividade extremamente comprometedora para o processo de alfabetização. Tal fato nos remete a uma reflexão sobre o modo como a escola lida com os alunos que, inicialmente, ainda bem pequenos, lhe parecem problemáticos.

Iago, Roberto e seus colegas passaram a compor uma turma da qual guardam uma única lembrança positiva. A professora Luíza, que precisou deixá-los por ter sido eleita diretora da escola. Permaneceram por cinco/seis anos na E. M. Vila da Serra e não aprenderam a escrever seus nomes próprios. O que fizeram lá todos estes anos? O que não foi feito por eles, com eles e para eles?

Outro fato que podemos citar em relação à escolaridade inicial destes adolescentes, diz respeito à relação negativa estabelecida com as primeiras

professoras, cujas lembranças os remetem à memórias de castigos corporais, situações públicas de humilhação, suspensão de aulas e castigos. No caso de Roberto, especificamente, nem lembranças ficaram ou, de tal forma lhe são doídas, que se tornaram indizíveis.

As histórias de Roberto e Iago são muito parecidas com as histórias dos demais colegas do “Projeto da Clarisse”. Este fato só reforça o que outras pesquisas têm revelado. Os meninos pobres e negros têm sido os protagonistas de uma saga, em que após muitas lutas, os setores menos favorecidos da população conquistaram o acesso à escola. Por outras tantas batalhas, têm, paulatinamente, conquistado a permanência nesse espaço e agora, precisam intensificar a luta pela qualidade, pelo direito de estar na escola e aprender.

Ao buscar compreender os desafios atuais pelos quais passa a escola Plural, bem como o contexto em que se inserem os adolescentes, fomos tecendo um fio de compreensão para desvendar nossa questão central: as marcas que singularizam a relação estabelecida entre a professora e os adolescentes, em sua prática pedagógica. A compreensão dessas marcas nos revelam os sentidos atribuídos por Clarisse à sua ação educativa.

Buscando contribuir para a garantia do direito de aprender, é que nossa investigação pautou-se na relação educador e educando, depreendendo, de uma experiência bem sucedida, elementos que, mesmo modestamente, pudessem trazer pistas para um fazer pedagógico que auxilie no “resgate da

humanidade roubada”. Para tanto, refletimos sobre Clarisse e os sentidos por ela atribuídos à sua atuação docente, bem como às marcas que singularizavam sua relação com os educandos. É sobre isto que trataremos a seguir.

Que sentidos Clarice atribuía ao seu fazer pedagógico? Esta questão não nos parece simples de responder, pois há um emaranhado complexo no qual se assentam suas motivações para o trabalho com adolescentes ditos “impossíveis”.

A professora atribui seus gestos de carinho, afeto e cuidado para com seus alunos, a uma vontade de **partilhar** com eles, “*um pouco do muito que a vida lhe deu*”. Clarisse teve uma infância muito pobre, marcada por inúmeras privações, sua trajetória escolar caracterizou-se por ter sido cumprida a custa de sacrifícios próprios e de importantes incentivos de uma amiga. Este fato - a vivência da pobreza associada à dificuldade para estudar -, a aproximou daqueles adolescentes “rejeitados”, com os quais muito se identificava. Partilhar com eles as oportunidades que lhe foram dadas, criar caminhos para que seus alunos tivessem, como ela, a possibilidade de romper os limites impostos pela pobreza, pareciam ser uma forte motivação para suas ações.

Um outro sentido atribuído, pela professora, ao seu fazer pedagógico, relaciona-se aos seus referenciais religiosos. O **amor ao próximo**, como valor da moral cristã, segundo ela, motivava vários de seus gestos que,

nitidamente, extrapolavam as funções que se esperam de uma professora, como por exemplo, acompanhar ao hospital a mãe de Iago, quando esta foi acusada de agredir fisicamente seu filho mais novo, ou quando levou Wander para ser alfabetizado em sua casa. Seu discurso, assim como algumas de suas ações, eram, muitas vezes, marcados pelo tom religioso, o que, a nosso ver, não desqualificava sua prática, por não se traduzirem em posturas proselitistas.

Nós, enquanto educadores, como já disse Perrenoud, ensinamos com tudo aquilo que somos, ensinamos não só com o que sabemos, mas com nossas emoções, gostos e desgostos, com “*nossas próprias entranhas*” (1993, p.150). Dessa forma, não é possível dissociar Clarisse, mulher de fé cristã, da Clarisse professora. Entretanto, cumpre destacar, que os mesmos referenciais religiosos que a motivavam a valorizar e legitimar o outro, justificavam atitudes moralistas e preconceituosas, como a postura frente ao aluno Diogo, supostamente homossexual.

Seriam os sentidos de seu fazer dissociados de ideais políticos? Clarisse parece ter desistido da luta política em sua forma sindical e partidária, dos movimentos reivindicatórios amplos, promovidos pelo sindicato ou outras entidades. Suas posturas, na escola, também apontavam para uma desconfiança ou descrédito em relação ao trabalho coletivo, assim como na possibilidade de vir a sensibilizar seus colegas para a questão com a qual vinha, solitariamente, há tantos anos, se preocupando.

No entanto, parece-nos que a dimensão da **denúncia das injustiças e desigualdades existentes no interior da escola e da sociedade** ainda constituíam uma característica de sua atuação docente e de sua postura de vida. Clarisse parece não ter sido totalmente afetada pela “Síndrome da Desistência” (bournout). Ou, então, a desistência se deu em relação a uma concepção idealizada de trabalho coletivo, na qual todos, em conformidade com as ações planejadas, têm de estar envolvidos em tudo.

Clarisse parece ter desenvolvido um modo pessoal de por em prática seus ideais, desistindo, isto sim, de alguns colegas. Isso a levou a optar por um outro conceito de *coletivo*, no qual contava com pequenos grupos de apoio: a cantineira que aumentava a quantidade de merenda fornecida, diariamente, aos alunos; as coordenadoras pedagógicas do primeiro e segundo ciclos que com ela compartilhavam algumas das atividades e guloseimas preparadas para os alunos menores. Quando não conseguia apoio institucional para adquirir materiais pedagógicos ou algum tipo de infraestrutura, no tempo em que precisava, utilizava-se de recursos financeiros próprios.

Até que ponto trazer para a esfera privada responsabilidades que cabem à esfera pública, é uma atitude adequada? No caso de Clarisse, as soluções pessoais pareciam a melhor alternativa diante da longa espera decorrente da burocracia interna à escola e à SMED. Ainda que os argumentos apresentados pela professora pudessem ser apenas um disfarce para o seu desejo de “ajudar aos alunos”, de com eles partilhar o *muito que recebeu da*

vida, ainda assim, podemos refletir sobre esta questão do ponto de vista administrativo. Não estaria, a burocracia na liberação e distribuição dos recursos financeiros, impedindo, ou constituindo um fator a mais para desanimar professores de ousarem em seus projetos de trabalho?

A proximidade da aposentadoria parecia assustar Clarisse, muito embora, em suas entrevistas, sempre manifestasse esse desejo. Seus gestos, no entanto, apontavam para o contrário. Ao final de ano letivo de 2004, dizia preparar-se para se aposentar, pensando, inclusive, em possibilidades para a continuidade do projeto sob a responsabilidade de outras pessoas. Por outro lado, ao dirigir-se aos alunos, utilizava sempre a expressão “*no ano que vem*”... Estava sempre elaborando estratégias para melhorar o projeto, pensando em novas atividades, fazendo planos. Com os filhos criados, Clarisse permitiu que esta dimensão tomasse grande espaço em seu viver. O trabalho preenchia sua vida, ocupava o vazio deixado pelo casamento dos filhos, pela filha mais nova que fora estudar em outra cidade, pelo casamento que constituiu um grande silêncio durante todo o trabalho de campo. **Trabalho como sentido, ele mesmo, da vida**, outro significado de seu fazer pedagógico.

Talvez o isolamento de Clarisse não se restringisse à esfera do trabalho. Não seria este isolamento, mais amplo, relacionado à solidão, da qual se queixam as pessoas idosas? O isolamento no ambiente de trabalho, a recusa em conviver com os colegas na sala dos professores, não seriam, por sua vez, decorrentes de uma percepção de Clarisse, de um certo preconceito

geracional, dos colegas em relação a sua pessoa? A solidão, as lembranças de uma infância sem brinquedos, interrompida pelo trabalho precoce, o diabetes e os incômodos por ele causados, tantas dores carregava Clarisse, que nos ocorreu, a partir da reflexão de Dora Sampaio Góes (2004), um outro sentido possível para suas ações, às vezes tão estranhas ao mundo escolar. Dora nos lembra que não podemos desconsiderar que as pessoas que cuidam, muitas vezes, ao cuidarem das feridas e dores do outro, buscam **um alívio para as suas próprias feridas.**

De acordo com a concepção de cuidado que adotamos, o cuidado não constitui uma característica inata, específica das mulheres. Trata-se de um conjunto de práticas, gestos e atitudes em relação ao outro e a si mesmo, definidas social e historicamente como tais.

A sensibilidade para com a dimensão do “cuidado” e a habilidade diferenciada para o exercício de tais práticas podem estar associadas às diferentes personalidades e histórias de vida, como parece ser o caso de Clarisse. É preciso refletir sobre a relevância desta dimensão no campo da educação, de tal forma que os educandos não precisem contar com a “sorte” de encontrar um educador com tal perfil.

Ao considerarmos que o cuidar compõe uma das dimensões da educação e da formação humana, independente da idade, nossa pesquisa reforçou a importância de tal dimensão ser considerada na formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Conhecer, não somente a vida dos educandos, mas também as condições concretas em que produzem e reproduzem o seu viver, nos dão a dimensão dos cuidados que eles demandam, sob o ponto de vista físico, afetivo, espiritual e cognitivo.

Considerar o termo cuidado como um conjunto de práticas contextualizadas social e historicamente, nos proporciona um importante repensar sobre as relações estabelecidas entre as famílias pobres e seus filhos. Quando as julgamos ausentes ou pouco preocupadas com a vida escolar de suas crianças/adolescentes, outras preocupações e outras formas de amor e cuidado, que não o modelo por nós idealizado, podem estar em cena.

Clarisse, em meio às adversidades, alfabetizou muitos alunos tidos como “casos perdidos”. A que reflexões esta afirmação nos conduz? Será que encontrando professores com perfil semelhante ao dela, os problemas relacionados à alfabetização de adolescentes com trajetórias escolares acidentadas estarão resolvidos? Professores que partilhem experiências positivas, que reconheçam e amem seus alunos como o *próximo*, que não arrefeçam na denúncia das desigualdades sociais, que vejam em seu trabalho um sentido para a vida, que cuidem da dor outro, ainda que para aliviar a sua própria dor.

O fato de a escola não conseguir alfabetizar um grande número de crianças nos anos iniciais da escolarização está relacionado a um conjunto de fatores econômicos, sociais, culturais e, certamente, pedagógicos. Portanto, seria

por demais utópico acreditarmos na potencialidade da relação educador e educando, por si só, desencadear uma transformação substancial neste quadro, que é complexo e generalizado em nosso país. A relação constitui importante dimensão do fazer pedagógico, que não pode ser concebido na ausência de uma reflexão sobre ela. No entanto, isso não implica num lugar inferior do saber metodológico ou teórico. A qualidade da educação oferecida se dá numa articulação de fatores.

Pudemos observar que as questões relacionadas ao método de alfabetização e à didática, de modo geral, também não podem ser desconsiderados. Alguns dos alunos de Clarisse poderiam ter se alfabetizado mais rapidamente se ela utilizasse alguns dos conhecimentos acerca dos estágios pelos quais passam os alunos, ao elaborarem suas hipóteses acerca do funcionamento da escrita. Os improvisos aos quais a professora recorria no decurso das aulas, por falta de um planejamento mais sistematizado, faziam com que ela mesma, às vezes, se perdesse no processo de alfabetização, uma vez que cada aluno encontrava-se numa fase diferente.

As demais lacunas observadas na formação de Clarisse, no que tange às temáticas relacionadas à sexualidade, às drogas e à questão racial, apesar de relevantes, não constituíam impedimentos para que o cerne de seu trabalho se efetivasse, ou seja, a alfabetização. Porém, certamente, comprometiam uma formação mais ampliada daqueles adolescentes e da própria educadora.

“Sou péssima seguidora de normas. PÉSSIMA!!!!!! Tenho pavor, horror”! Esta característica, que Clarisse aponta como uma limitação ou um demérito pode, especificamente, na relação com os adolescentes com os quais se relacionava, ter constituído uma qualidade.

Se Clarisse fosse uma “ótima” seguidora de normas, talvez não convivesse bem com a agitação dos alunos, com a desorganização de suas mochilas (e de sua vidas). Provavelmente, talvez também não os permitisse comprar os tão apreciados picolés, ou tirar as camisas em dias de calor intenso e nadar nas poças d’água em dias de chuva. Se Clarisse fosse uma “ótima” seguidora de normas, Iago e sua família teriam passado sérias privações, em função de algumas de suas faltas à escola.

O que é ser um ótimo seguidor de normas? Reafirmando o questionamento já exposto, anteriormente, seguir normas cegamente, sem questionar a quem elas servem, é o que desejamos ensinar aos nossos alunos, por meio de nossos exemplos? Não que as normas coletivamente acordadas para o bom funcionamento da escola devam ser descumpridas. No entanto, é necessário refletir sobre elas e colocá-las em função do bem estar de educadores e educandos.

Clarisse, com suas atitudes tão pouco familiares ao ambiente escolar, levou-nos a pensar em possíveis estereótipos de bom alfabetizador, que povoam nossas concepções, especificamente no caso de adolescentes. Clarisse não

mantinha a classe “organizada”, seus alunos não tinham cadernos limpos e completos, não faziam dever de casa. Clarisse também não tinha um discurso politizado, não estava conectada aos interesses musicais e estéticos daqueles jovens. Certamente que todas as características acima citadas são relevantes, no entanto, na sua diferença, Clarisse obteve resultados significativos, proporcionado crescimento cognitivo, afetivo e social aos seus alunos.

No que tange à alfabetização, especificamente, muitos alunos permaneceram, até o final da coleta de dados, em níveis muito elementares de leitura e escrita. Se não lhes for garantida a continuidade de seus estudos, com qualidade, poderão ampliar os números do analfabetismo funcional. Um estudo longitudinal que acompanhasse trajetórias semelhantes às de Iago e Roberto, poderiam contribuir para um maior refinamento das causas de tantas rupturas, contribuindo para a busca de soluções.

Finalmente, quando retomamos o fenômeno que constituiu o ponto de partida para nossa investigação, ou seja, o analfabetismo verificado em adolescentes que tiveram direito ao acesso e à permanência na escola, deparamo-nos com a gravidade de uma situação cuja solução não se encontra somente no campo da educação. É como se tivéssemos tocado a ponta de um iceberg, em cujas bases profundas, assenta-se a desigualdade social e toda a crueldade que dela decorre.

Ainda que a proposta político pedagógica Escola Plural, tivesse obtido pleno êxito em sua implementação, tendo sua concretização assegurada por todos os profissionais da educação, ainda assim, não bastaria para que os problemas fosse solucionados. As atitudes de Clarisse, suas práticas de cuidado, muitas vezes vinham suprir lacunas de políticas sociais às quais seus alunos não tinham acesso: políticas de saúde, de prevenção ao uso de drogas e de acompanhamento ao usuário, de combate à fome, de lazer, entre outras. Este fato demonstra que, por melhor que seja uma política social, desarticulada de outras, perde substancialmente seu potencial de transformação da realidade.

Não obstante a educação não possa abarcar, solitariamente, todas as demandas dos alunos, há que se fazer um esforço no sentido de definir alguns limites para os objetivos de sua atuação, por mais complexa que seja esta tarefa no contexto atual e investir, de forma contundente, no alcance dos mesmos. No espaço delimitado ao seu fazer, a escola pode, e os professores talvez, mais ainda, por meio de gestos simples, tocar em questões complexas, alterando de forma positiva muitas histórias de vida. Articulado a outros fatores, um aspecto que se revelou importante, foi o efeito-professor, ou seja, a potencialidade de suas atitudes e de seu fazer pedagógico, influírem nos resultados obtidos por seus alunos. O efeito da ação de Clarisse, não se fez notar somente no campo cognitivo, alcançando o objetivo de alfabetizar os adolescentes; tocou também, ao revelar a sua capacidade para aprender, o conceito que suas família e eles mesmos tinham de si.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMATUZZI, Mauro Martins. *O resgate da fala autentica*. Papirus, Campinas, 1989.

ARROYO, Miguel G. *Violência nas escolas: uma disputa entre imaginários de infância e docência*. Trabalho apresentado no Congresso Ibero-americano sobre Violências nas escolas promovido pela Unesco. Brasília, 2004.

_____ *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, Vozes, 2004.

BARRETO e SOUSA. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. In: *Cadernos de pesquisa*, v.35, n. 126, p. 659-688, set/dez.2005.

BENTO, Maria Aparecida da Silva (org). Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: Carone, Iray, Bento, Maria Aparecida Silva, *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2002.

BERGO, Renata Silva. *Reinventando a Escola: Ideais, práticas e possibilidades de um projeto educativo* (dissertação de Mestrado). Belo Horizonte, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2005

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano- compaixão pela terra*. Petrópolis, Vozes, 1999.

BONAMINO, Alicia et alli. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. In: *Educação e sociedade*, Campinas, vol.23, n. 81, p.91-113, dez. 2002.

BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA e CATANI (orgs). *Escritos de Educação*. Petrópolis, Vozes, 2003.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.38, p.17-88, dez. 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de. Ensino, uma atividade relacional. In: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 11, (17-32) mai/jun/jul/ago. 1999.

_____, Marília Pinto de. *No coração da Sala de Aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo, FAPESP: 1999.

_____, Marília Pinto de. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.28 2005.

CARVALHO, Sérgio F. A teoria da ciência e as pesquisas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 90, p.25-35, 1994.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia e SANTIAGO, Ana Lydia. Buscando explicações para as dificuldades de ensino-aprendizagem na alfabetização. *Caderno do Professor* (30-35).

CHODROW, Nancy. *Psicanálise da maternidade: uma crítica a Freud a partir da mulher*. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1990.

COHN, Gabriel (org.) *Weber: sociologia*. Coleção grandes cientistas sociais. São Paulo, Ática, 1986.

DALBEN, Ângela I. Loureiro de Freitas (org). *Singular ou Plural? Eis a escola em questão*. Belo Horizonte, UFMG/ FaE/ GAME, 2000.

_____. *A avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho*. (Tese de Doutorado). Belo Horizonte, Faculdade de educação, UFMG, 1998.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Adolescência (s): Identidade e formação humana. In: CARVALHO, SALLES e GUIMARÃES (orgs): *Adolescência*. Belo Horizonte, UFMG, 2003).

DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Lei n. 9 394/ 1996, São Paulo, Editora do Brasil.

FERREIRA, Amauri Carlos. A morada do educador: ética e cidadania. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 43, p.57-72, jun. 2006.

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

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1998.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1989.

GENTILLI, Pablo e ALENCAR, Chico. *Educar para a esperança em tempos de desencanto*. Rio de Janeiro, 2002.

GIFFONI de Carvalho, Mauro. *Os bons e os maus: interação verbal e rendimento escolar: do discurso a prática*. (dissertação de Mestrado). Belo Horizonte, faculdade de Educação, UFMG, 1993.

GILLIGAN, Carol. *Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta*, Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, s.d.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. *A relação educativa na educação de jovens e adultos: suas repercussões no enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão social*. In: anais, 26ª reunião anual, Anped, Poços de Caldas, 2003 .

_____ Mouvements sociaux urbains au Brésil à La recherche d'une nouvelle identité: Mouvement de Quartier à Lindéia, Belo Horizonte- Années 80- Etude de cas de l' Ecole professionnelle "Tio Beijo". Tese de Doutorado, Université Catholique de Louvain. 1992.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. A "escola dos que passam sem saber": a prática da não- retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. *Revista Brasileira de Educação*. n.22. (61-75) jan/fev/mar/abr 2003.

GÓES, Dora Sampaio. *Cuidando do cuidador*. In: A folha de São Paulo. Caderno Equilíbrio, 2004.

GOMES, Cândido Alberto. Desseriação Escolar: alternativa para o sucesso? In: *Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.*, vol.13, n.46, p.11-38, jan/mar 2005.

GOMES, Jerusa Vieira. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.5/6, Anped, São Paulo, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, GIOVANETTI, GOMES (Orgs). *Diálogos na Educação de jovens e adultos*. São Paulo, Autêntica, 2005.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Juventude, lazer e vulnerabilidade social. In: SOARES, GIOVANETTI, GOMES (Orgs). *Diálogos na Educação de jovens e adultos*. São Paulo, Autêntica, 2005.

GONZALEZ, Wânia. *Educação e desencantamento do mundo: contribuições de Max Weber para a sociologia da Educação*. Rio de Janeiro, Papel Virtual, 2002.

HASENBALG, Carlos e SILVA, Nelson do Valle. *Família, cor e acesso à escola no Brasil. sd*

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica aplicada. Junho, 2001.

_____. *Raça e Gênero no Sistema de Ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília, UNESCO, 2002.

JORGE, Liliâne dos Santos. *Crianças trabalhadoras: as articulações entre o trabalho na rua, a família e a escola*. Belo Horizonte, 1997. (dissertação de mestrado, FAE/UFMG)

LAHIRE, Bernard. *O sucesso escolar nos meios populares. As razões do Improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo, Paulus, 1997.

MIADAIRA, Paulo Luiz. Radar Social 2006: Condições de vida no Brasil: IPES, julho. In:[http:// www.nepo.faculdadesaoluis.br/downloads/res_radar_social_2006_miadaira.pdf](http://www.nepo.faculdadesaoluis.br/downloads/res_radar_social_2006_miadaira.pdf). Acessado em 02/06/07.

MELO, H. P. e SOARES, C. Acesso de Homens e mulheres à Educação Formal e as Desigualdades de Gênero e Cor/raça. http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/S/Soares-Melo_23.pdf. Acessado em 02 de junho de 2007 as 14:40

MELLUCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.5/6, Anped, São Paulo, 1997.

MONTENEGRO, Thereza. *O Cuidado e a Formação Moral na Educação Infantil*. São Paulo: FAPESP, 2001.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Considerações sobre a sociologia de Max Weber. In: *Caderno de Filosofia e Ciências Humanas*, n.13, out. 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação no imediato pós-guerra: orientações teórico-metodológicas. In: *Cadernos de Ciências Sociais*, Belo Horizonte, v.4, n.46, p.43-66, dez. 1995.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: *Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar*. Aderno temático n. 5 Valorização do trabalhador em educação, SMED, Belo Horizonte, maio , 2000

OZELLA,

PELES, Patrícia Regina Henrique e CASTANHEIRA, Maria Lucia. *Estudo integrativo de pesquisas sobre o tema “alfabetizadoras bem-sucedidas”*. Belo Horizonte, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social – FaE/UFMG – CNPq Comunicação. sd.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. O brincar e a adolescência. In: CARVALHO, SALLES e GUIMARÃES (orgs.), *Adolescência*, Belo Horizonte, UFMG, 2003.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*, Lisboa, Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1993.

_____. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. In: *Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar*. Caderno temático nº3, Relação com o Conhecimento. SMED, Belo Horizonte, maio, 2000.

ROCHA. Maria Isabel Antunes. *Representações sociais de professoras sobre relação professor-aluno*. In: IV Encontro de pesquisas da AE/UFMG, 29 a 31 de outubro de 1996. UFMG, 1997.

ROCHA, (2002)

RODRÍGUEZ, Ricardo Vélez. Pressupostos filosóficos da sociologia weberiana. *Anais de Filosofia*. São João del-Rei, n.4, p. 209-219, 1997.

SANTOS FILHO, José Camilo e GAMBOA, Sílvio Sanchèz (orgs.) *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo, Cortez, 1995.

SAVIANNI, Dermeval. Escola e Democracia: *Teoria da Educação: curvatura da vara*, onze teses sobre educação e política. São Paulo, Cortez, 1983.

SMED/BH. Política de alfabetização para a Rede Municipal de Educação. Belo Horizonte, junho, 2003 (mimeo).

_____. *Escola Plural: proposta político-pedagógica*/ Rede Municipal de Educação/ prefeitura de Belo Horizonte/ Secretaria Municipal de Educação. Outubro de 1994. 2ª edição da 1ª versão. Janeiro . 1995.

_____. *Turmas Aceleradas: Retratos de uma nova prática*. Belo Horizonte, abril, 1996.

SOARES, Magda. Transformações e movimentos da escola no mundo atual. In: *Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar*. Caderno temático nº3 Relação com o Conhecimento. SMED, Belo Horizonte, maio, 2000.

_____. Recuperar a especificidade da alfabetização. (2003)

_____. *Nada é mais gratificante do que alfabetizar*. In: *Jornal Letra A*, CEALE/FaE/UFMG, ano 1, n.1, 2005.

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYREL, Juarez (org), *Múltiplos Olhares sobre a educação e cultura*. UFMG, Belo Horizonte, 1996.

TELLES, Vera da Silva. A cidadania inexistente: inivildade e pobreza. Um estudo sobre trabalho e família na grande São Paulo. (Tese de doutorado, Departamento de Sociologia, USP, 1992)

TIRIBA, Lea. *Educar e Cuidar ou simplesmente, educar? Buscando a tória para compreender discursos e práticas*.

<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07939int.rtf>

TOGNETTA, Luciene Regina. *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola*. São Paulo, Fapesp, Mercado das Letras, 2004.

TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Vozes, Petrópolis. 1999.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. In: *Paidéia*. Cadernos de Filosofia e Educação, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, jan/julho. 2000.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Antropologia Filosófica II*. São Paulo, Edições Loyola, 2001.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. (Introdução e Tradução). Martin BUBER. *Eu e tu*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

UFMG/ FaE/ CEALE, Coleção: *Orientações para a organização do Ciclo Inicial de alfabetização*, vol.1, Belo Horizonte, 2004.

UFMG/ FaE/ GAME, *Avaliação da Implementação do Projeto político-pedagógico Escola Plural*, Belo Horizonte, UFMG/FaE/Game : 2000.

WEBER, Max. *Conceitos básicos de sociologia*. São Paulo, Moraes, 1987.

