

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA: ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES**

**MALUNGO:
ITINERÁRIO PLURAL DE RELAÇÕES COM OS SABERES**

Florianópolis, SC

2009

RUTE MIRIAM ALBUQUERQUE

MALUNGO:

ITINERÁRIO PLURAL DE RELAÇÕES COM OS SABERES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob orientação da Professora Dr^a. Vânia Beatriz Monteiro da Silva

Florianópolis - UFSC

2009



FIGURA 1 – Pés

FONTE: Dados da pesquisa: atividade Brincação Fotográfica

Uma das crianças envolvidas na “brincação” fotográfica¹, estudante, dez anos, ao experimentar e brincar com a câmera, fotografou os pés. Criança-profeta, criança sapeca, criança que nos propõe, brincando, refletir, repensar, problematizar a própria constituição da Educação Pública: O pé menor que a sombra; sombra maior é perspectiva também maior? De quem são os pés e de quem são os passos? Quem caminha e quem decide por onde caminhar? Que direção é esta? Estamos nós na Direção? Quais são os nós da direção? Quem vem junto caminhar?

Dedico este árduo trabalho a quem aceitar o desafio de seguir viagem, e, especialmente, às crianças malungas que me ensinaram outro jeito de ser professora.

¹ Brincação Fotográfica foi uma das ações realizadas dentro do Projeto Malungo, objetivando a apropriação da cidade, pelo olhar da criança.



FIGURA 2 – Vista global do Bairro

FONTE: Dados da pesquisa, atividade coletiva realizada na disciplina de Artes, em março de 2006.

Representação do bairro onde está situada a escola lócus da pesquisa, numa releitura produzida coletivamente por crianças com faixa etária compreendida entre os sete e quatorze anos: região periférica de Florianópolis, com a particularidade de que esta periferia, nesta cidade, está situada em região central.

AGRADECIMENTOS

Talvez uma das partes mais difíceis de escrever seja esta: tantas pessoas me ajudaram em minha caminhada, e de maneiras tão diferentes! Um se colocaram ao lado, e como malungas, dialogamos por boa parte do percurso. Outras, mais autônomas, e por conhecerem melhor a estrada, passaram por mim, e em passos apressados, seguiram à frente. Outras ainda, eu podia observar, à distância, as quais em diferentes ritmos, seguiam pelo mesmo caminho. Obrigada Professora Roselane de Fátima Campos, Maria Hermínia Lage Laffin e Professor Carlos Eduardo dos Reis, com vocês, do Centro de Ciências da Educação, aprendi tanto, tanto!

Minha família, e em especial meu companheiro João César e nossa pequena princesa Inácia, sem dúvida, são meus estímulos e recarregam minhas baterias, a eles meu agradecimento.

Ao meu irmão, Assis Airton, que me socorreu nos apertos financeiros. Você é meu ídolo! O fato de você ainda guardar alguns de meus bilhetinhos, escritos quando eu tinha seis, sete anos de idade, iniciando minha Alfabetização, demonstra tanta sensibilidade! Espero nunca decepcioná-lo e agradeço-lhe, imensamente. Nossos pais teriam orgulho deste momento, e você os representa bastante bem.

Às crianças e adolescentes da escola Jurema Cavallazzi, especialmente os matriculados nos anos de 2005 a 2008. Vocês me oportunizaram a experiência de exercer o magistério como militância pedagógica. Valeu!

Minhas companheiras de trabalho, de longo tempo, de muitas horas diárias e de grandes desafios, alguns já enfrentados e superados e outros que se preparem para nos enfrentar! Meu muito obrigada: Eliete, Amélia, Viviane, Stela, Dirceu, Alexandra, Lucilene, Eliziana, Cátia, Elizete, Paula, Selma, Ismênia, Ana Lúcia, e em especial meu obrigada a Rosiméri, grande incentivadora.

Ao coletivo de professoras e professores do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, meu agradecimento e compromisso em socializar nossas oficinas, diálogos, conversas, oportunidades excelentes para a divulgação das riquezas encontradas nas culturas africanas.

Às companheiras: Justina, Joana, Simone e José Nilton, comprometidos em criar o “nosso” núcleo de estudos das relações étnico-raciais. Obrigada pela paciência que tiveram comigo, pois meu processo de aprendizado ainda está em construção!

Aos meus amigos e amigas virtuais da Rede Cultura Infância, especialmente ao Gabriel, obrigada por contribuir de formas tão variadas, apostando na tecnologia como aliada.

Minha orientadora, Vânia Beatriz Monteiro da Silva, meu muito obrigada é muito pequeno diante da empreitada em que lhe coloquei: mudança de linha de pesquisa, calendários e agendas sobrecarregados... Sei que o que a moveu a me acolher foi um compromisso político muito maior do que o seu imenso profissionalismo. Serei eternamente grata por seu gesto solidário e, às vezes, solitário!

E agradeço a Deus, do fundo do meu coração, recuperando uma formação evangélica, iniciada ainda na infância, herdada de minha mãe, cujos valores de ética, solidariedade, criatividade, cooperação, auto-determinação... também os encontrei na riqueza de culturas africanas. Pai Eterno, forjaste uma filha determinada, mas que precisa de ti. Obrigada por me amparar!

RESUMO

A pesquisa **Malungo: itinerário plural de relações com os saberes** teve como objetivo compreender, a partir das percepções de profissionais da Educação, quais contribuições foram percebidas e incluídas em suas trajetórias docentes, decorrentes das vivências em um projeto pedagógico escolar. Sua realização ocorreu como trabalho de Mestrado na linha Ensino e Formação de Educadores, nos anos de 2008 a 2009. A pesquisa baseou-se na experiência pedagógica denominada Projeto Malungo, desenvolvida durante os anos letivos de 2006, 2007 e 2008. Os dados foram constituídos por meio de entrevistas semi-estruturadas, com seis professoras atuantes na escola lócus da pesquisa: três efetivas e três admitidas em caráter temporário, todas em efetivo exercício da docência, em algum período dos anos de 2006, 2007 e 2008. Os resultados apontam para ressignificações importantes quanto às relações com os saberes, constituindo-se em itinerários plurais, atendendo ao convite do próprio título do projeto: Malungo – companheiro de viagem. Foi possível perceber, por meio da recolha das falas, o quanto a experiência contribuiu positivamente para a educação das relações étnico-raciais. Os dados obtidos foram analisados sob a ótica do discurso, priorizando as relações com os saberes e as modificações curriculares que se projetaram com a implantação do Projeto. A legislação 10.639/03 serviu de orientação, porém, se mostrou subsumida nos discursos observados, ocupando o seu lugar as múltiplas interpretações, atribuídas por cada entrevistada, à sua própria participação no projeto, à construção de aprendizagens significativas e, especialmente, a um novo lugar ocupado por uma instituição pública da rede estadual, interferindo positivamente na auto-estima dos envolvidos: profissionais, crianças e adolescentes. A comensurabilidade dos dados se materializou na análise qualitativa. Foi possível, igualmente, perceber o distanciamento do poder público, pela ausência, na promoção de ações pela implementação da lei 10.639/03. O acesso aos saberes relacionados às culturas africanas, como propõe a política curricular de educação das relações étnico-raciais, se mostrou necessário, envolvente, "muito rico", cativante, interferidor assertivo dos processos de desconstrução da subalternidade, porém, ainda insuficiente para dar conta da invisibilidade que atinge a população negra. Autores como Bernard Charlot (2000), Nilma Lino Gomes (1995) e Bernard Lahire (2004) foram referências centrais do trabalho, o qual aponta a necessidade de continuar com as pesquisas, pois apenas um segmento, de quatro envolvidos, foi possível de ser entrevistado. Em síntese, o trabalho instiga à pesquisa acerca das práticas escolares, especialmente por apresentar os processos desafiadores que se lançam, cotidianamente, em contextos de mobilização coletiva.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência Pedagógica; Relações com os Saberes; Educação para as Relações Étnico-raciais.

ABSTRACT

The research “Malungo: redefining relations with knowledge in plural route”, which has its focus and its insertion into a master thesis in Education and Training of Teachers line, had the theoretical references: Bernard Charlot, Nilma Lino Gomes, Bernard Lahire. The data methodology is formed on semi-structured interviews with six school teachers working in the research place, three effective and three admitted on temporary basis, all effectively teaching, during some period of the years 2006, 2007 and 2008. Interviews with the interlocutors were performed in the first half of the school year 2009. The research examined a pedagogical experiment, called Malungo Project, performed during the academic years 2006, 2007 and 2008. The results indicate significant redefinitions about the relationships with knowledge, constituting plural routes, like accepting the invitation of the title of the project: Malungo-traveling companion. It was possible to see through the collection of statements how much the experience contributed positively to the education of ethnic-racial relations. The work shows the need to continue the research because only one segment of four involved was possible to be interviewed. The segments represented in the project are: students (composed of children, mostly), families, teachers and education workers as well as partners involved in the project (sponsors, artists, opinion leaders). This paper presents a study that aimed to analyze an educational project in a public school, called Malungo Project. The data were analyzed from the viewpoint of the speech, giving priority to relations with the knowledge and curriculum modifications that are designed with the implementation of the Project. The legislation 10639/03 was a guideline, however, proved to be subsumed in the discourse observed, taking its place the multiple interpretations given by each interviewee, their own participation in the project, the construction of meaningful learning and especially a new place occupied by a public institution of the state, interfering positively in the self-esteem of those involved: professionals, children and adolescents. The commensurability of data was materialized in the qualitative analysis. It was possible to see the distance of the public power, by the absence, in the implementation of the law 10639/03. The term *malungo* means “traveling companion”, but received another meaning in the support literature, when it first appeared: a warrior who fights for what he wants and respects the traditions of his people. Access to knowledge related to African cultures, as required by law, is necessary, engaging, “very rich”, and an assertive agent in the process of the deconstruction of subordination. All this, however, is still insufficient to fix the invisibility that affects black race people.

KEYWORDS: Teaching Experience; Relationship with the Knowledge, Education for Ethnic-racial Relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Pés.....	03
FIGURA 2 – Vista global do Bairro.....	04
FIGURA 3 – Projeto Malungo – marca oficial.....	59
FIGURA 4 – Cuidado Escola!.....	72
QUADRO 1 – Panorama sintético da construção dos direitos.....	30

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APP – Associação de Pais e Mestres

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais

IDEB – Índice de Desenvolvimento Básico da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – Caracterização do Espaço da Pesquisa.....	14
1.1 Que solo é este onde fixamos nossas raízes?.....	19
1.2 Do campo de pesquisa e da experiência com o campo: ousadia e utopia.....	20
1.3 Implantação da Lei 10639/03: entre os limites do jurídico e do pedagógico.....	27
1.4 Fatores internos e externos que afetam a aprendizagem.....	33
CAPÍTULO II – O Percorso da Pesquisa: Fazendo-me pesquisadora, refazendo a prática docente.....	35
2.1 Procedimentos metodológicos.....	36
2.2 Paciência pedagógica.....	42
2.3 Escuta pedagógica.....	46
2.4 Militância pedagógica.....	51
CAPÍTULO III – Construindo uma marca: impressões que identificam.....	59
3.1 O intercâmbio com uma África	64
3.2 Colher e plantar ou colher para plantar.....	67
3.3 Construindo redes de solidariedade: as malhas e as tralhas.....	68
CAPÍTULO IV – Analisando Dados: “a gente pode entender muitas coisas que acontecem”.....	72
4.1 Revelações: escuta e paciência pedagógicas.....	73
4.2 Inserção no Projeto e a autoria: Quem tem autorização para falar?.....	76
4.3 Uma contradição: a necessidade que se percebe, mas não se sente.....	81
CONCLUSÕES.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	88
ANEXOS.....	92

INTRODUÇÃO

A presente dissertação foi sendo gerada ao longo do processo de minha formação, enquanto exercia a docência em séries iniciais do Ensino Fundamental, e especialmente desenvolvida nos anos de 2008 e 2009. Autores como Bernard Charlot (2000), Nilma Lino Gomes (1995, 2006, 2009), Bernard Lahire (2004), Paulo Freire (1978, 1982, 1987, 2000), foram teóricos que orientaram a busca por compreender, qualificadamente, as ações de uma escola pública, e seus desdobramentos no campo pedagógico, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, Guilhermes, Larissas, Jonas, Jonatans, Andrezas, Leonardos, Rodrigues, e tantos outros “autores”, emprestaram suas percepções e provocações e me ajudaram a refletir. Juntos fomos ressignificando nossa experiência escolar. E, em se tratando de educação para as relações étnico-raciais, é mesmo no âmbito das relações, das mediações, no diálogo que exige presença constante do “outro”, que elas podem se materializar.

Itinerário é substantivo masculino que indica a descrição de viagem, roteiro, caminho a ser percorrido. A escolha deste vocábulo para compor o título deste trabalho possui suas raízes na própria concepção da palavra educação, que também permeia esta pesquisa: viagem em busca de conhecimento, relacionando-o aos saberes que estão dentro, mas fora da escola também.

Ao preparar a bagagem para efetivar a viagem, alguns elementos são essenciais, imprescindíveis. E outros estão conosco desde sempre, os quais, por vezes, passam despercebidos, como nossa cor de pele. Quando realizamos uma viagem, não temos muitas garantias: nem da chegada, nem do retorno. Mas, se nos dispusermos a ir vivendo cada momento da viagem, como uma aventura, teremos, no mínimo, boas recordações. Viagem de trem? Viagem de ônibus? Longas, rápidas, a lugares distantes, ou “logo ali” – ainda assim são viagens, que nos movimentam, tiram-nos do lugar de onde estávamos, rompem com um possível imobilismo, e então, já não seremos mais os mesmos da partida.

Nesta viagem, fomos tentando construir-nos a nós mesmos, sendo o que éramos. Assim, nessa construção, todos os componentes vieram à tona e se manifestaram, incluindo nossas cores de pele e outros traços biotípicos.

A organização deste documento assume a seguinte estrutura: o Primeiro Capítulo recebeu inspiração do poeta Paulo Leminsky e teve por título, num primeiro momento, seu poema “Isto de querer ser exatamente aquilo que se é ainda vai nos levar mais além”. A idéia

que permeou a escolha foi a de descrever, minuciosamente, o chão da escola que acolheu a pesquisa. Pelo novo título, “Caracterização do espaço da pesquisa” tentei explicitar, inspirada pelas palavras do poeta, a intenção primeira, quando pincei da realidade – a que estava exposta, a emergência para a pesquisa: as manifestações orais das crianças com as quais atuava. A elas foi conferido o compartilhamento do poder, pela autoria, e uma escuta atenta ao que diziam foi indicando-me o caminho por onde seguir.

O Segundo Capítulo ficou destinado a explicitar o caminho percorrido pela pesquisa; o que expressa, de algum modo, a construção de uma pesquisadora. O referido capítulo ganha importância, pois revela movimentos individuais, mas, em muitos momentos, coletivos. As reflexões a que fui obrigada impingir a mim mesma, relaciona-se com um processo também da docência, implicado algum tipo de avaliação. Esta que, tantas vezes, responsabiliza o indivíduo por possíveis fracassos escolares, desconectando da função social que exerce o que lhe dá garantias de sustentação: políticas públicas de valorização, investimento e a existência de uma infra-estrutura informacional ampla e de boa qualidade. O título que nomeia o capítulo, "O percurso da pesquisa: fazendo-me pesquisadora, refazendo a prática docente", contém a explicitação dos procedimentos metodológicos que foram adotados, como as três categorias que foram pinçadas da pesquisa, a saber: paciência pedagógica, escuta pedagógica e militância pedagógica.

O Terceiro Capítulo é destinado a descrever a experiência pedagógica denominada Projeto Malungo e recebe o título “Construindo uma marca: impressões que identificam”. Nele, descrevo o processo criativo, a que nos empenhamos, em executar um projeto para atender anseios, sem perder de vista o compromisso da docência: manter crianças motivadas a estudar e aprender e fazer deste aprendizado o próprio exercício da cidadania.

O Quarto Capítulo se destina a analisar os dados, e, preciso confessar, foi um dos mais gratificantes de se escrever, pois nele é possível ver materializada a coletividade: múltiplas vozes, que apontam limites, mas, também pincelam possíveis estratégias de enfrentamento de dois obstáculos: a invisibilidade a que estão sujeitos seres especialmente não-brancos, e a baixa expectativa em relação à aprendizagem de crianças e afro-descendentes, ou seja, no nosso contexto: não-brancas.

A leitura é um convite, e se aceito, é o embarque para nossa viagem, afinal, nosso itinerário é plural!

CAPÍTULO I

Caracterização do espaço da pesquisa

*Isto de querer ser exatamente aquilo que a gente é
ainda vai nos levar além.*

(Paulo Leminski)

As crianças estão reunidas no pátio da Escola, junto às árvores, comendo diversas frutas, saboreando-as, brincando com suas cores, seus nomes, fazendo rimas. Uma delas lembra que devem colocar as cascas em um único local, separadas das sementes e que serão utilizadas como adubo para outras frutas e plantas crescerem fortes.

Entre mordidas, lambidas, comentam sobre a viagem da qual acabam de regressar: tinham visitado as dunas da Praia da Joaquina pela primeira vez e estavam encantadas com o que viram. Brincaram, escorregaram, testaram o esporte de escorregar pelas alturas das areias. Uns poucos se lembram da função na Natureza, atribuída às dunas, e a importância de preservá-las. A professora já imagina a potencialidade geradora de discursos, e quantos benefícios trará à alfabetização...

Os arbustos, próximos de onde as crianças estão, começam a se movimentar. Uma criança observa e chama outra, ainda sem alarde. O movimento vai se intensificando e a dupla já se alvoroça, chamando mais companheiros para visualizar o que se passa. Inacreditavelmente, vêm sair de dentro da terra (assim eles imaginam!) um super herói: o Super Homem Areia, todo lambuzado de areia, com malhas de balé dourada e cascas de frutas imitando uma peruca. A iniciativa é de uma criança de oito anos, movida pela ludicidade necessidade de exercitar sua imaginação, que consegue contagiar às demais e convida a todos para sua brincadeira. Surpresa, eu, em exercício da docência, também querendo brincar, mas mais ainda querendo entender, pergunto ao menino como foi o processo de criação do super herói e ele vai descrevendo em minúcias. Quase estarecida com tamanha descrição, pergunto-lhe: “– Você pensou em tudo isto?” Ao que ele responde: “– Pensei, mas se a senhora quiser eu “despenso!”²

² Com licença poética, transcrevo a expressão da criança. Embora a palavra **pensar** não admita, na Língua Portuguesa, este prefixo, a idéia apresentada pelo menino é problematizadora e fundante da base teórica que permeia este trabalho.

Assim como parece impossível que alguém possa “despensar” algo que já havia sido pensado, abordar as questões de aprendizagem em instituições escolares se torna indissociável de ser pensado: ensinar e aprender são dois lados da mesma moeda e não acontecem isoladamente. E é com o corpo todo que se aprende! O conhecimento é resultado de processos que envolvem a multiplicidade e a combinação das sensações, somadas às lembranças.

Darcy Ribeiro (2009), ao conceituar cultura como herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo co-participado de modos estandardizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das relações sociais, destaca como conteúdos fundamentais três sistemas: o adaptativo, o associativo e o ideológico. O sistema ideológico é o conjunto de idéias e sentimentos gerados no esforço por compreender a experiência coletiva e por questionar ou justificar a ordem social. Como conteúdos mais importantes do sistema ideológico se destacam: a linguagem, os saberes, as mitologias, as religiões e as magias, as artes, e os corpos de valores éticos.

Assim também ocorre com todas as outras marcas que compõem o sujeito que aprende: as relações com os saberes se dão em bases materializadas; portanto, cor de pele, tom de voz, e demais sinais que nos acompanham, nos forjam e dizem aos outros quem somos, estando também presentes nas relações que estabelecemos com os saberes. E então nos damos conta de sua presença, sempre que notamos sua manifestação. Charlot (2000, p. 21) afirma que “a posição da própria criança se constrói ao longo de sua história e é singular.” E, estas posições podem ser objetivas ou subjetivas, pois serão o resultado do conjunto das relações que a criança manterá com adultos e outros jovens.

Pode-se materializar esta leitura negativa de mundo, a partir da análise de currículos escolares centrados em matrizes eurocêntricas de sistematização do conhecimento, por exemplo. Já a prática de uma leitura positiva que é, antes de tudo, “uma postura epistemológica e metodológica” (CHARLOT, 2000, p. 30), permite que se consiga perceber o que as pessoas são, têm, fazem e sabem, com a Escola e fora dela. No diálogo teórico que estabeleço entre Charlot (2000) e Gomes (1995), a lição primeira é a de que é possível praticar uma leitura positiva, recusando-se a pensar o saber dominado como objeto passivo.

Pertencer a um grupo social (étnico-racial) engendra valores no sujeito, e este não se desprende deles quando em situação de aprendizagem, muito pelo contrário. Como bem explicita Charlot (2000), as relações com o conhecimento são identitárias. Implicam negociações sobre as formas como vemos o mundo, sendo que as formas como “nos indicam”

que deveríamos fazer estão intrínsecas às marcas de nossos ancestrais, pois “(...) a criança nasce inacabada, deve construir-se e só pode fazer de “dentro”, a educação é produção de si próprio.” (CHARLOT, 2000, p. 54).

Assim, sendo produção “interna” de si mesmos, o que mobiliza os sujeitos para a concretude das aprendizagens extrapola o caber em currículos, e então se funda a exigência de reconstruí-los permanentemente. “A criança mobiliza-se para uma atividade quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso (...)”(CHARLOT, 2000, p. 55). Neste processo, do fazer uso de si mesma, coloca-se uma demanda: de que tenhamos a nossa frente um espelho, a nos mostrar quem somos, de onde viemos, quais são nossas origens e, ainda que não consigamos as respostas, não podemos abandonar as perguntas. Estas são referências nucleares da presente pesquisa.

A escola lócus da pesquisa não dispõe de dados sobre a etnia de seus alunos. No entanto, bastam alguns momentos de atenta observação e será possível afirmar que a “cor/raça” de suas crianças não é hegemonicamente a branca. Os morros de Florianópolis, locais de maior contingência populacional das crianças matriculadas na referida escola, têm cor! E essa constatação reforçou a proposta desta pesquisa, a partir de um olhar ainda mais comprometido com o combate “a cultura européia como o padrão a ser alcançado, relegando os aspectos culturais das diversas raças/etnias presentes em nosso país Gomes (1995).

Apresentar uma alternativa para contrapor-se à lógica da dominação de uma perspectiva de cultura sobre outras, criando novas abordagens para sua concretude, é a contribuição desta pesquisa. A análise do processo pedagógico diferenciado, oportunizado pelo Projeto Malungo, trouxe à cena sujeitos concretos que habitam os espaços escolares, e, suas relações com o mesmo exigiram uma educação para as relações étnico-raciais. Ainda que o conceito abranja a diversidade étnico-racial, e aqui entrariam muitos grupos humanos – indígenas, ciganos, asiáticos e negros – nesta dissertação a opção foi por um deles, pelo recorte “afro-descendente”. Como tal, voltou-se a atenção para o PROJETO, no tocante à criação de espaços para manifestação de respeito à diversidade, apontando como um dos caminhos possíveis para a construção da democracia que é o direito à palavra e à escuta.

Descrever o processo educativo é um desafio, pois sempre faltarão palavras que dêem conta de mostrar a dinamicidade que lhe é intrínseca. Especialmente quando este processo é tomado por sujeitos até muito recentemente ignorados quanto ao seu poder de influência e interferência: as próprias crianças! Mesmo em propostas pedagógicas alicerçadas em projetos

de trabalho, as decisões acabam ficando com o corpo docente, adulto, e, negociar o compartilhamento de poder se torna um desafio, pois somente a prática do exercício democrático de participação é que legitima a própria participação democrática. Sendo assim, quando fui instigada por uma criança de oito anos a “prestar atenção à minha /nossa cor de pele” me vi obrigada a tomar uma posição política de enfrentamento de duas questões: a otimização da aprendizagem e as relações étnico-raciais. Até que ponto estariam imbricadas?

Desde o ano de 2002, vínhamos trabalhando com projetos de aprendizagem, cujas temáticas eram elencadas principalmente pela professora regente de cada turma. A escolha se baseava em contemplar o currículo oficial, na relação série/conteúdo. Partindo desta constatação, turmas do segundo ano do Ensino Fundamental deveriam estudar “sua” cidade, especialmente porque, na mesma época, desenvolvíamos um intercâmbio epistolar com uma escola pública no arquipélago dos Açores (Portugal).

Conhecer a cidade para ter o que narrar aos correspondentes parecia um bom convite pedagógico, estimulante do ato de conhecer. Por três anos seguidos ensinei que a história da cidade de Florianópolis tinha por base a cultura açoriana. Comidas típicas, artesanato, visita a locais que carregam historicamente o peso de serem de origem açoriana estavam em nossos planejamentos como nas atividades das aulas.

Tendo isto em vista, escolhi uma obra literária que sintetizava esta preocupação e organizava os conteúdos necessários ao saber, que eu havia definido como importante. As crianças puderam estudar a *Florianópolis, uma história para ler e contar* de Mário Pereira, e, para culminar as atividades do projeto, levamos o escritor para a sala de aula, para conversar com as crianças. Afinal, era uma excelente oportunidade de aproximar criança-autor-obra, e alargar visões de mundo. Quem sabe alguma criança não desejasse também ser escritora, ou jornalista, inspirada na visita que recebíamos?

Seguindo o contrato pedagógico, instrumento que sempre nos acompanhava quando realizávamos ou recebíamos visita pedagógica, listei no quadro os “conteúdos” trabalhados durante o ano, fazendo um retrospecto dos capítulos da referida obra. Quando o escritor chegou à sala, pôde observar que se tratava de uma recapitulação. Então, fomos todos surpreendidos por um menino de oito anos, que acompanhou a construção do quadro sinóptico, e disse: “– Olha, Mário, nós estudamos a tua obra e tu contaste a história dos índios, que mataram o Dias Velho. Contaste sobre os holandeses, e daquele navio inglês. Mas lá em casa ninguém é açoriano não. Nós somos outra coisa!”

É bem possível que as crianças ainda não se dêem conta do quanto “(...) a escola desistoriciza a cultura e não enfatiza a resistência dos africanos que foram trazidos como escravos para o Brasil.” (GOMES, 1995, p. 93), e no entanto, não são impedidas de serem sendo cravada, pouco a pouco, em seus corpos e em seus históricos escolares a baixa expectativa que suas professoras (o censo mostra que o exercício do magistério, nas séries iniciais do Ensino Fundamental é exercida predominantemente por mulheres) têm em relação ao seu desempenho: “Ser negro é carregar desde criança a imagem de alguém que está fora da ordem civilizada, indisciplinado, fora da lei e da norma. Anormal.” (GOMES, 1995, p. 77).

Que tipo de marcas estará a escola deixando impregnado na história de vida dessas crianças? Na situação da aula sobre Florianópolis, anteriormente citada, a criança, que por alguns segundos, desafiou a ordem estabelecida (tínhamos combinado!) e “afrontou” a visita e a proposta pedagógica da professora, trouxe à tona uma importante constatação: a ausência, nos currículos ditos oficiais, da participação de outros povos, no caso, dos negros africanos e seus descendentes, que também se fazem presentes na história da cidade.

Isto nos faz dar realce à, mais uma vez, a relação desta questão com o conhecimento na escola, pela mão de Charlot (2000), ao pesquisar o sentido da escola para as famílias populares e seus filhos. Em uma de suas pesquisas, o autor constatou que a experiência escolar produz subjetividades, mas isto não se dá linearmente, muito pelo contrário: o sujeito apropria-se do social sob uma forma específica, compreendidos aí sua posição, seus interesses, as normas e os papéis que lhe são propostos ou impostos (CHARLOT, 2000, p. 43) e à medida que graus mais complexos de competências cognitivas vão se delineando, mais é possível afirmar que o sujeito é um conjunto de relações e processos. Esta argumentação ecoa na situação de aula supracitada.

As razões que me levaram a desenvolver a pesquisa em foco estão fundamentadas, politicamente, nos **princípios** de uma educação para as relações étnico-raciais, preconizadas pela legislação: a alteração da LDBEN/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – pela Lei 10639/03, como pela legislação complementar, a Resolução CNE/CO 1/2004 e Parecer CNE/CP 3/2004.³ Relativamente a estes princípios, minha prática na escola pública sublinha um contexto que se compõe de dois pilares: de um lado temos a legislação federal, e

³ A Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 (CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p.11) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 foi alterada pela Lei nº 10639, de 09 de janeiro de 2003. Passou a incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

de outro a demanda das próprias crianças que não se contentaram em ver constantemente afirmada uma açonaneidade que não lhes pertence e que questionam, reivindicando saber quem são, de onde vieram, já que na história “oficial” sobre a sua cidade, a contribuição deixada pelos negros foi subtraída dos registros utilizados como recurso didático.

1.1 Que solo é este onde fixamos nossas raízes?

Tendo em vista a Lei 10639/03, que define a obrigatoriedade do ensino de conteúdos sobre a matriz negra africana na constituição da nossa sociedade, no âmbito de todo o currículo escolar, compreendo que as diferenças raciais, culturais (e/ou outras) só podem ser contempladas quando a igualdade humana é tomada como base. O conceito de cidadania que permeia este trabalho é o de criação e manutenção de condições sociais, políticas e econômicas para a construção de um saber que alimente a utopia de uma sociedade na qual a arte e a cultura sejam compreendidas como afirmação da vida. Portanto, é direito universal contribuir para que a cultura, entendida como exercício crítico da cidadania, atrelando a ela a noção de que direitos são, podem e devem ser construídos por meio de políticas públicas. A inexistência deles, ou o seu não cumprimento, pode demandar a exigência, via justiça e demais aparelhos do estado.

Vale retomar um fundamento de identidade político-pedagógico desta pesquisa, que refere ao fato de que uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é, conforme os ensinamentos paulofreireanos, trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, estimulando a imobilidade dos invisibilizados e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. (FREIRE, 2000). Se for o solo, o espaço onde as raízes podem ser fixadas, este precisa ser alimentado, adubado com “ uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra.” (FREIRE, 2000, p.43).

Outra noção refere ao conceito de Cultura, que aqui é entendida conforme Brandão (1985), como sendo uma ordem simbólica – produzida, dinâmica –, pela qual, seres humanos estabelecem relações com seu espaço e com si próprios, interpretando e representando estas relações, transformando-se numa dimensão da realidade que engloba práticas institucionais, contribui para a produção, administração, renovação e reestruturação do sentido das ações

sociais no espaço como um todo. Em relação a este, vale realçar que, o não oferecimento, por parte do poder público, de áreas de lazer específicas e orientadas para crianças e adolescentes, ou para a prática de esportes, podem ser interpretadas como um ato regulador da frequência, pois que limita física e geograficamente, o trânsito e o uso que se faz da cidade.

1.2 Do campo de pesquisa e da experiência com o campo: ousadia e utopia

A escola lócus da pesquisa foi inaugurada em 10 de março de 1975, às 10:00h, e contou com a presença do Diretor da Regional de Educação, atualmente, ainda atuante, ocupando o mesmo cargo. A própria homenageada, que empresta seu nome à unidade escolar também esteve presente, a qual pertencia à família atuante politicamente, e que também tinha um irmão que ocupava o cargo de Secretário da Agricultura. Sua implantação foi motivada para atender ao excedente de alunos que havia nas duas escolas “vizinhas”. No dia da inauguração, as aulas já haviam se iniciado há dois dias, e só haviam chegado as carteiras; o terreno para a construção foi doado por uma família, que ainda hoje reside nas proximidades da escola.

A comunidade ansiava por uma escola próxima de suas casas! Os pais dos alunos eram funcionários de uma extinta fábrica de refrigerantes, bem como de uma fábrica vizinha que os distribuía. Também filhos de técnicos e funcionários da própria Secretaria da Educação matriculavam seus filhos, pois a escola era tida como de referência, embora selecionasse pelo critério de preferência pela proximidade de moradia do estudante com a escola .

A escola não possuía muros, e isto permitia que ficasse aberta aos finais de semana. Seu alambrado só foi construído em 1991. E, na mesma época, o piso da atual quadra de esportes foi construído por presidiários, durante a execução do calendário letivo. No início, foram 220 alunos matriculados. Desde a sua fundação, funcionava em dois turnos: matutino e vespertino. Compunha a equipe apenas uma diretora, cuja formação era em Pedagogia, com duas habilitações: em Administração e Orientação Educacional e um secretário. Só em 1978 é que houve concurso para especialistas.⁴

⁴ Especialistas são os pedagogos que atuam na Supervisão Escolar, Administração Escolar e Orientação Escolar.

Ainda no mesmo ano, a escola ganhou da Secretaria da Educação um laboratório de Ciências, bastante completo e complexo, que possuía, inclusive, materiais reagentes. A própria diretora, que foi a primeira, a inaugurar o assento de gestora, e permaneceu no cargo por quase duas décadas, sendo responsável pelo acervo e patrimônio da escola: computador, televisão colorida e telefone. A Biblioteca era administrada por um professor não habilitado para o cargo, mas que estava afastado da regência. Os materiais para a Biblioteca foram adquiridos a partir da venda de docinhos, feitos por uma componente da Equipe Gestora, especialista, que se integrou ao quadro ainda na década de 80. Turmas do extinto pré-escolar iniciaram em 1982.

De 1975 a 1992, funcionou, ocupando as mesmas dependências físicas, porém, apenas no turno noturno, uma escola profissionalizante, particular, cuja documentação foi toda perdida devido a um incêndio, com fortes indícios de ter sido criminoso. Em 1993, passou a funcionar em três turnos: matutino, vespertino e noturno, e desta feita, somente de forma pública, gratuita, tendo a implantação do Ensino Médio. A escola já contou com 1.100 alunos matriculados, atualmente comporta apenas 350 (2009). A maioria provém do próprio entorno, de famílias de baixa renda. A frequência dos pais (titulação genérica que se refere a pai, mãe e/ou adultos responsáveis por crianças) à escola, ou seja, aqueles que comparecem geralmente atendendo a chamados da própria escola, já atingiu índices de 70% (considerando um representante adulto de cada família, por criança matriculada). Hoje, o desafio que se reveste em “problema” é conseguir trazer os familiares à escola, que o recusam, mesmo quando convidados.

Destacam-se, como características geográficas do bairro em que se localiza, a irregularidade do terreno, a proximidade com o mar – na face sul da região central da Ilha de Santa Catarina, além da presença de encostas. Crianças e adolescentes sobem e descem o morro, muitas vezes por dia. Embora seja atendido pelo transporte coletivo, as crianças não dispõem do transporte escolar gratuito. Sendo assim, muitos dos deslocamentos ao Centro da cidade (distante dois quilômetros) são feito por famílias inteiras, e a pé.

Rememorar a história da escola, com uma de suas dirigentes que permaneceu na Direção por dezessete anos, trouxe à tona nomes de ex-alunos que obtiveram grande êxito em concursos vestibulares, e, coincidentemente, nenhum deles teve sua cor de pele referida. E quando indagada sobre qual a maior dificuldade que enfrentou em quase duas décadas de gestão, enfática, ela responde: “– Não houve!”

Cita a década de 1975 como “caça às bruxas”⁵ e o ano de 1987 como sendo portador de um fato “pitoresco”: o governo do Estado era o de Pedro Ivo, e houve uma grande greve no Estado, especialmente aderida pelos professores. Ninguém da escola aderiu. Os “piqueteiros” foram, simpaticamente, recebidos com bolinhos de banana. Novamente, lembrando os idos de 1991, cita uma outra grande greve. E na sua avaliação, o fato de as escolas situadas no próprio Maciço do Morro da Cruz, e seu entorno, terem entrado no Fórum do Maciço fez com que as escolas perdessem suas identidades. Aqui, valeria muitíssimo à pena explorar sua percepção, porém, fugiria ao objetivo deste trabalho.

Lembra que a escola oferecia muitos projetos, em forma de oficina (anos 1980): teatro, música, coral, fadinhas, dança, plantas ornamentais, plantas medicinais, argila, e que todos eram coordenados por uma única pessoa, responsável pelo Serviço de Orientação Educacional. As séries iniciais eram atendidas no turno matutino (primeira a quarta séries) e o período vespertino era cumprido na própria escola, pois todas as professoras eram efetivas e com quarenta horas; então, dedicavam-se ao planejamento, a cursos, à preparação de materiais e eventuais atendimentos a algum aluno com dificuldade. O calendário letivo totalizava 180 dias.

As demais turmas (de quinta a oitava série do Ensino Fundamental) também eram atendidas no turno vespertino. Mesmo assim, uma vez por mês, havia a parada pedagógica, com o aval da Secretaria de Educação, e novamente, e de forma coletiva, se retomavam os planejamentos. Este espaço mensal era nomeado como Formação Continuada em Serviço.

Esta dirigente lembra que a escola era muito bem vista pelo Ministério da Educação. Era mesmo considerada escola modelo, e foi alvo de importantes aplicações de projetos federais, como a prática de Projetos, na década de 1980. Em cada turma havia dois professores de 40 horas. As salas de aula ocupavam apenas o andar superior. Este projeto durou até 1986. A Escola recebia assessoria diretamente do Ministério da Educação, por meio de reuniões mensais.

O MEC (Ministério da Educação) elegeu a escola para trabalhar por competências básicas, já em 1977. As disciplinas não eram isoladas. Apenas Língua Estrangeira e Artes é que se separavam das demais. Ela relata, confiando em sua memória, que apenas quatro outras cidades foram contempladas com projetos: Tubarão, Blumenau, Caçador e Lages. A prática do avanço progressivo, bem como da promoção automática é avaliada como desnecessária,

⁵ Referência ao período da Ditadura Militar, que não cabe ser explorada nesta pesquisa.

mas mesmo tendo apoiadores políticos (e servindo também de apoio) não foi possível reverter o quadro.

A proximidade física da escola com uma importante indústria – hoje inexistente – traz à tona a figura de um funcionário que ocupou o cargo de Presidente da Associação de Pais e Professores por vários mandatos. A ocupação deste cargo, que não era remunerado, imprimiu algumas marcas na própria escola: os próprios pais é que se revezavam para efetuar a limpeza e reparos na escola; professores e alunos comiam a merenda, feita também por mães de alunos, havia rodízio para esta tarefa; famílias “carentes” eram cadastradas e recebiam algum tipo de auxílio.

Atualmente, passadas mais de três décadas da inauguração da instituição, quando são outros sujeitos a atuar nela, os quais sabem de sua história porque lhes é contada de forma oral, o nome **MALUNGO** para nós, do Projeto gestado em 2005, foi eleito pela sonoridade que evoca e, primeiramente, pela identificação com uma personagem, a **Luana**, da obra *Luana, a menina que viu o Brasil neném*, de Aroldo de Macedo. O autor a descreve como uma menina de oito anos, que estudava na segunda série, e era capoeirista, filha e neta dos maiores capoeiristas da região de Minas. Luana malunga, que luta pelo que quer, que respeita e valoriza as tradições e os costumes do seu povo. De acordo com o Novo Dicionário Banto do Brasil, de Nei Lopes (2003) também pode ser:

MALUNGO, s.m.(1) Companheiro, camarada.(2) Nome com que os escravos africanos tratavam seus companheiros de infortúnio no navio negreiro.(3) Irmão de criação (BH) – A etimologia tradicionalmente aceita prende-se a vocábulos bantos correspondentes ao português “barco”: o *quicongo lingu*, o *quimbundo ulungu* etc. Nascentes faz derivar de um quimbundi “ma’lunga”, camaradas, companheiros, que não confirmamos: conhecemos, sim, no quioco, malunga, pl.de *lunga*, homem, marido, macho. Interessante analisar também no quicongo: *ma-lungu*, pl. de *lingu*, sofrimento, pena, morte.dificuldade; *na-lungu*, aquele que sofre; e *madungu*, estrangeiro, pessoa desconhecida. A origem da palavra, então, na segunda acepção poderia estar num cruzamento de todas essas idéias, expresso em algo como “aqueles homens que não se conheciam e que sofreram no mesmo barco (o navio negreiro)”. (LOPES,2003, p. 134)

Em sua obra *Malungos na Escola*, Pereira (2007, p.9) apresenta: “Mulungu, s.m. Companheiro. (...) provém do locativo congus m’alungu, contr. De mualungu, no barco, no navio. Provirá igualmente de um’linga, forma contrata de um-kalunga, no mar (...)”

Além da sonoridade, que muito contribuiu para a escolha do nome e, que tão rapidamente se popularizou no âmbito escolar, o termo Malungo agregou possibilidades a diferentes áreas de interesse, necessárias aos processos educativos, e em especial às

direcionadas às séries iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização, Ludicidade, Literatura Infantil, jogos matemáticos, apropriação dos espaços públicos da cidade, Arte e fruição e fazer artístico, etc.

Malungo, como referencia a companheiros de viagem, que devem percorrer muitos e diferentes caminhos. É na viagem que se constrói o viajante; este não existe sem ela. Algumas viagens se farão mais demoradas, outras de curto percurso. Porém, o itinerário será compartilhado, repetido e interpretado, mas construído singularmente por cada companheiro de viagem. A escolha do título agregou todas estas descobertas: professoras traçaram seus itinerários, plurais, porém, percorreram o mesmo caminho, o mesmo trilho, a mesma estrada, mas cada qual ressignificou à sua maneira as relações com os saberes que foram disponibilizados ao longo da viagem.

Diante disso, como diminuir a gama de interesses quando se trabalha com grupos de crianças tão heterogêneo?

Começamos a construir o Projeto Malungo para estudar a história de Florianópolis, numa perspectiva afro-brasileira, afinal, quando ainda era desterro, Florianópolis, cidade-porto, abrigava muitos negros.

A tênue fronteira entre vivência/experiência e representação aponta para a necessidade de inclusão, diversidade tanto nos discursos, quanto e, principalmente, nas práticas pedagógicas. Questiona-se da possibilidade e alcances do fazer educação, quando o acesso aos bens culturais é negado, quando identidades são construídas sob a égide de um pretense branqueamento eurocêntrico. Não se constrói emancipação cidadã sem o reconhecimento de todos os elementos constitutivos do ser humano, incluindo neles os bens materiais, imateriais e as construções de caráter espiritual dos grupos humanos.

A herança da ancestralidade para os povos de matriz africana, presente nas experiências de crianças da escola, **constituindo uma atmosfera afro-brasileira**, se apresenta como um aspecto amalgamador do processo de conhecer e estar no mundo. Para o viés de cultura africana que tivemos contato por intermédio do intercâmbio epistolar, este ciclo não se finda com a morte, mas renova-se constantemente em atos, ações, pensamentos e intenções trazidos e mantidos em nós, por práticas culturais produzidas tanto por indivíduos, como por grupos, e que podem ser afirmadas e reafirmadas pela escolarização, qualificando e

dinamizando o processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, a *Roda de Pilão*⁶, como elemento de união e materialização, é uma ilustração do quanto as práticas milenares excluídas, ignoradas e subtraídas dos currículos oficiais podem ser revitalizadas, ressignificadas e inseridas noutra contexto, somando-se aos anteriores e os modificando sistematicamente: “o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da doxa pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do logos.” (...) “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente”. (FREIRE, 2005, p. 80)

A presente pesquisa pretende, considerados estes elementos, trazer uma contribuição à discussão da construção curricular materializada em forma de projeto político-pedagógico para as escolas pertencentes ao Fórum do Maciço do Morro da Cruz, tendo em vista a educação para as relações étnico-raciais.

Desse modo, trata-se da análise de um projeto em curso, cujos dados analisados e compilados nos três últimos anos (2006, 2007, 2008) apontam para possíveis enfrentamentos da discriminação, do racismo, do preconceito, e consideram o respeito à diversidade um compromisso a ser assumido pela educação pública, tendo como desafio a afirmação e a revitalização do povo negro afro-brasileiro, e, neste caso específico, do povo florianopolitano, catarinense, portanto.

As ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Projeto Malungo abriram novas perspectivas para o aprender na escola, outros jeitos de aprender e ensinar e produziram um modelo dinâmico de aprendizagens, para todos os envolvidos e nos diferentes espaços ocupados, como também denunciaram concepções silenciosas que reforçam a **invisibilidade** sofrida por crianças negras no ambiente escolar. Pois, falar sobre os problemas que nos afetam é razoavelmente simples, como prescrição. Na prática, nem sempre é possível fazê-lo. Muitas características pessoais se tornam impeditivas para tal prática, como a timidez, por exemplo. E, em se tratando de crianças, estas nem sempre dispõem de um repertório que dê conta de explicitar o que as incomoda, especialmente porque ações discriminatórias e

⁶ *Roda de Pilão* foi outra ação desenvolvida dentro do Projeto Malungo. Consistia em utilizar o pilão – instrumento de trabalho geralmente associado à ruralização (ao meio rural), que permite triturar, moer, socar determinados alimentos. É feito de madeira, e a parte que imprime força e tensão sobre os alimentos que serão pilados é denominado de braço do pilão. Nestas Rodas de Pilão pilávamos paçoca de amendoim: amendoim torrado, descascado, misturado ao açúcar mascavo e farinha de mandioca. A atividade era muito apreciada por todos os envolvidos, pois além de bastante saborosa e nutritiva, a disposição dos sujeitos em volta do pilão, cada um aguardando a sua vez para pilar ilustra a coletividade manifestada.

preconceituosas são, socialmente, condenáveis: ninguém, gratuitamente se sente bem assumindo-se preconceituoso ou racista.

Falar dos problemas pode “amedrontá-los”, conforme nos ensina Sobonfu (2003, p. 20): “Dizem que os problemas ficam com medo se são expressos. Quando você fala sobre os problemas, eles começam a odiá-lo.” Sendo assim, pode vir a ser importante lição, dentre os ensinamentos ancestrais africanos, aprendidos com a autora, sobre as maneiras de se relacionar, o enfrentamento da invisibilidade. A autora nos instrumentaliza, pela verbalização: “Essa é uma das razões pelas quais no contexto tribal as pessoas não temem verbalizar o que as incomoda.” (SOBONFU, 2003, p. 20).

Sob esta inspiração, falar do problema da invisibilidade, que é substituída por generalizações do tipo: “crianças, alunos, estudantes”, é uma maneira de afugentar o problema, denunciando sua existência.

Vygotski (2001) já apontou a amplitude e o compromisso que significam trabalhar com a formação humana. Assim, o lugar de onde falo, quem sou e com quais sujeitos/atores/protagonistas e interlocutores mantenho uma dialogicidade, definem e recortam meu objeto de pesquisa: investigar os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos no Projeto Malungo (crianças, familiares, profissionais da Educação, artistas populares, intelectuais) tendo como foco a história e culturas de tradição africanas, e porque foram/são re-interpretadas, re-colocadas e se manifestam no espaço-tempo demarcados, constituindo manifestações **da atmosfera afro-brasileira**. Por certo que esta prática tem relação com a defesa de Gomes (2001, p. 84), de que: “Pensar a articulação entre Educação, cidadania e raça significa ir além das discussões sobre temas transversais ou propostas curriculares emergentes. Representa o questionamento acerca da centralidade da questão racial na nossa prática pedagógica”.

Uma das funções da escola é ampliar e aprofundar conhecimentos descobertos e recriá-los. “Sabemos que os africanos estão entre os primeiros grupos humanos a desenvolver a escrita” (NASCIMENTO, 2000, p. 18), bem como “registros históricos mostram que a organização de estados políticos africanos chegou a constituir-se em impérios com extensão territorial maior que o romano” (NASCIMENTO, 2000, p. 19), no entanto, com base em uma **cidadania lúdica**, insiste-se em reduzir as construções identitárias de negros/negras aos campos do esporte, do ritmo, do carnaval e da culinária.

O Projeto Malungo, cujas (algumas) ações chegam, nesta pesquisa, por alguns de seus protagonistas, buscou alicerces no tripé: Arte, Literatura e apropriação da/cidade. Com esta pesquisa foi possível aprofundar os estudos sobre a diversidade racial, no âmbito da Educação para as Relações Étnico-Raciais, visando à construção de uma educação anti-racista, minimizando preconceitos até sua erradicação, e problematizando o caráter excludente da escola pública brasileira: a construção de práticas democráticas e não-preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isto inclui as diferenças raciais, bem como formas diferenciadas de aprendizagens e de apropriação do saber escolarizado.

A indagação de Gomes (2001, p. 85) sobre se: “A escola tem considerado que a conquista da cidadania se dá de maneira diferente para negros e brancos no Brasil?”, ecoa em meus ouvidos e vem, se somar a tantas outras indagações que me acompanham na tentativa de re-inventar-me cotidianamente como professora, também mulher negra, militante pedagógica que busca re-significar campos e espaços de aprendizagens rumo ao enfrentamento da discriminação, do preconceito e racismo. Ela alerta para o quanto admitir-se negro/negra no Brasil está envolto em uma complexidade muito ampla, não se restringindo a uma condição biológica, e que, entender isto, é tarefa dos profissionais da Educação, de uma escola que se quer cidadã. Ser negro/negra é **tornar-se** negro/negra num contexto complexo de relações sociais, entre elas as escolares.

Os vínculos estabelecidos entre a experiência proposta pelo Projeto Malungo e as vivências socioculturais compartilhadas por crianças, adolescentes, pais, mães, avós, demais familiares e profissionais da Educação que atuaram nos anos letivos de 2006, 2007 e 2008 nos deram bases para uma mudança na percepção de quem compõe o quadro discente: sujeitos concretos que povoam o cotidiano escolar e que constroem suas memórias, reconstruindo suas experiências. A memorização se dá, também, diante da palavra.

1.3 Implantação da Lei 10.639/03: entre os limites do jurídico e do pedagógico

Desde janeiro de 2003, temos uma legislação federal que modifica os currículos escolares e estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Ela veio se juntar a outros dispositivos legais, atendendo a

reivindicações do Movimento Negro, que, especialmente ao longo do século XX, lutou em vários âmbitos sociais para que as conquistas dos negros e negras brasileiras façam parte da história deste país, em uma perspectiva anti-racista.

Assim, o conjunto jurídico de que já dispomos, ainda que amplo, como Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8096, de 13/06/90), Plano Nacional de Educação (Lei 10172, de 09/01/01), Artigos 26 e 26A da LDB, Constituições Estaduais da Bahia, do Rio de Janeiro, de Alagoas, e Leis Orgânicas de Recife, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, e ainda Leis Municipais de Belém, Aracaju, São Paulo, Porto Alegre e Florianópolis, dentre outras, ainda não alcançou, a contento, **materializar pedagogicamente** a implantação de uma perspectiva de integração da presença dos negros na história e cultura do país. Duas hipóteses justificam este impeditivo:

- 1) **A contradição na busca pela igualdade**, pois ao mesmo tempo em que devemos lutar pela igualdade, por outro lado, devemos perseguir as diferenças, elevando-as como constituintes positivos e necessários à convivência pacífica entre seres humanos tão diversos, quando correremos o risco de sermos descaracterizados. O tratamento que a escola tem dado às histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, quando o fazem, atrela à escravização, ignorando que a história de tão vasto continente, é anterior à mesma, e, muito complexa. Sendo assim, é comum enxergarmos nos discursos, especialmente nos pedagógicos, uma busca pela igualdade. Tememos nunca alcançá-la, e pensamos que reafirmar a positividade das diferenças pode ser a alavanca que nos retroalimenta.
- 2) **A dificuldade em desconstruir preconceitos**, apropriando-nos deles como ‘ferramentas’: como a **pseudo-incapacidade de crianças negras para lidarem com a disciplina intelectual**, o que justificaria o fracasso escolar e explicaria dificuldades de aprendizagem.

A obra *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo (2006) conta a história da neta de escravos, nascida livre da escravidão. A heroína Ponciá assistirá, desde pequena, à sina da família marcada pela dor da escravidão e da pobreza. Em um trecho da obra, a autora nos brinda com uma ilustração que traz à tela o distanciamento proposto pela própria escola às crianças negras: “Mas o que o negro ia fazer com o saber de branco?” (EVARISTO, 2006, p. 18).

Assim, sem conhecer a obra, aquela criança, menino negro, de oito anos, ao reivindicar que a escola tratasse os conteúdos escolares de forma a contemplar outras etnias, para além da açoriana, como constituidora da “sua cidade”, provoca uma mudança curricular, que não estava pronta; estava à espera de ser construída pelos sujeitos que sentem na pele o peso do racismo. Gomes (1995, p. 53) nos auxilia: “A escola, ao lançar um olhar culturalista, tem dificuldade em captar o peso do racismo e da discriminação racial”, pois “(...) nós, negros, somos educados desde a infância para negar-nos a fim de sermos aceitos pelo outro. (GOMES,1995, p. 169)

Em face deste contexto, é preciso lembrar que ao longo de nossa formação histórica, marcada pela colonização, esta, utilizando-se da escravização de indígenas e negros africanos e do autoritarismo, o imaginário social construído sobre os negros não foi o mais positivo. Esse imaginário possibilitou a incorporação de teorias raciais repletas de um suposto cientificismo que por muito tempo atestaram a inferioridade das pessoas negras, a degenerescência do mestiço, o ideal do branqueamento, a primitividade da cultura negra.

Portanto, quando me encontrei numa situação desconcertante, instigada por uma criança, aceitei o convite que me fez: refletir sobre minha/nossa própria identidade racial e a conseqüente infiltração no mundo a partir dela. Era necessário considerar como cada criança-estudante se constrói, privilegiando os elementos de que dispõe para se relacionar com o mundo, para construir seus saberes e estabelecer relações com seus pares.

Assim, embora seja necessário reconhecer a criação de vínculos que acontecem dentro e fora da escola, muito nos interessa os que acontecem a partir da escola, para que a aprendizagem se efetive, o que implica, obrigatoriamente, trazer à tona conceitos de preconceito, discriminação e racismo. Mas, acima de tudo, é “fazer barulho” para se quebrar o silêncio que cala, oprime, impede a construção de seres diversos, de biotípias as mais variadas.

As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006) denunciam o quanto a temática racial tende a aparecer expressa em significados de inferiorização daquela criança ou adolescente identificado como negro.

Assim, o silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos alunos (as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento sobre este problema por parte dos profissionais da Educação e envolvendo o

cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças; ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais, ou seja, “a ideologia do branqueamento age de forma impiedosa.” (GOMES, 1995, p. 83) e é altamente maléfica para quem está construindo sua identidade e conta com a referência oportunizada (ou não) pela cultura escolar.

O compromisso de contribuir, mesmo que modestamente, com a escola em sua missão como formadora de pessoas dotadas de espírito crítico e de instrumentos conceituais para se posicionarem com equilíbrio em um mundo de diferenças e de infinitas variações, leva-nos a concentrar forças no nível do **direito à educação, e educação como direito**. O arcabouço instrumental jurídico, produzido nas últimas seis décadas nos dá uma visão da urgência da temática:

QUADRO 1
Panorama Sintético da Construção dos Direitos

	ANO	OBJETIVO PRINCIPAL	DELIBERAÇÕES
DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA	1959	Propiciar à criança uma infância feliz e que possa gozar, em seu próprio benefício os direitos de tal declaração.	Será propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a desenvolver suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social. A criança gozará de seus direitos sem distinção ou discriminação.
LEI AFONSO ARINOS	1951	Combater o racismo.	Colocou a discriminação racial como contravenção penal. Observação: foi revogada em 1985.
CONVENÇÃO RELATIVA À LUTA CONTRA AS DISCRIMINAÇÕES NA ESFERA DO ENSINO	1960	Eliminar ou prevenir qualquer discriminação na esfera do ensino.	Abandonar todas as práticas administrativas que sejam discriminatórias na esfera do ensino.

			(Continua)
	ANO	OBJETIVO PRINCIPAL	DELIBERAÇÕES
PACTO INTERNACIONAL RELATIVO AOS DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS	1966	Dispor sobre os direitos econômicos, sociais e culturais de todos os povos.	Toda pessoa tem o direito à educação. A educação deve habilitar toda a pessoa a desempenhar um papel útil na sociedade.
PROMULGAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO NACIONAL	1988	Proclamar estado de direito.	Busca efetivar a construção de um Estado Democrático de direito, com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana.
DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS	1990	Satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.	Universalizar a educação, melhorar sua qualidade e promover a equidade. Disparidades educacionais devem ser superadas; preconceitos e estereótipos eliminados.
ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	1990	Crianças e adolescentes passam a ser considerados sujeitos de direitos.	A partir da Lei 8096 de 13/06/900 - o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) - passa a ser um instrumento, um conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente aplicando medidas, e expedindo encaminhamentos.
CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL DE POLÍTICAS CULTURAIS PARA O DESENVOLVIMENTO	1998	Estocolmo	O primeiro objetivo desta Conferência foi transformar a política cultural em um dos componentes básicos da estratégia de desenvolvimento.
DECLARAÇÃO DO MILÊNIO DAS NAÇÕES UNIDAS	2000	Os líderes definiram alvos concretos, como reduzir para metade a porcentagem de pessoas que vivem na pobreza extrema, fornecer água potável e educação a todos.	Até o ano 2000, as crianças de todo o mundo devem concluir um ciclo completo de ensino primário e que tenham acesso igual a todos os níveis de ensino.
CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA	2001	Deliberar sobre intolerâncias e discriminações de toda ordem.	Os países signatários firmam acordos e discutem políticas públicas para o enfrentamento das problemáticas derivadas do racismo. Firmam-se ações afirmativas.

	ANO	OBJETIVO PRINCIPAL	(Conclusão) DELIBERAÇÕES
LEI 10.639/03, ALTERA A LDBEN/96	2003	Implantar alterações curriculares, com a inclusão da história e culturas africanas.	Atendendo às reivindicações de movimentos sociais, altera a LDB, instituindo a obrigatoriedade da inclusão, nos currículos, das temáticas de história e culturas africanas, em todos os níveis e modalidades de ensino.
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA	2004	Garantir o exercício do direito; regulamentar alteração trazida à Lei 9.394/96 e pela Lei 10.639/03.	O Ministério da Educação, através da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) dá um grande passo para enfrentar a injustiça nos sistemas educacionais brasileiros.

Os objetivos assinalados colocam para a educação escolar a promoção de uma formação humana, de modo que os sujeitos possam refletir criticamente sobre o acesso de todos/as à cidadania e percebam que, sob determinados princípios éticos (e dos direitos humanos), as diferenças devem ser respeitadas e promovidas e não utilizadas como critérios de exclusão social e política, como ressaltou Boaventura de Souza Santos (2009)⁷. Eis aí o desafio com o qual nos deparamos.

Há a necessidade, portanto, de ir além da promoção de uma atitude apenas tolerante para com a diferença, uma vez que as sociedades também estão em fluxo contínuo, produzindo a cada geração novas idéias, novos estilos, novas identidades, novos valores e novas práticas sociais. Novamente Gomes (1995) nos mostra que:

Essa dificuldade em identificar quem é negro no Brasil, a existência de diversas nuances de cor de pele em nossa sociedade, o difícil processo de construção da identidade racial por parte dos negros e seus descendentes é um fato que repercute em diversas instituições da sociedade e contribui para a perpetuação do racismo e da discriminação racial. (GOMES, 1995, p. 89).

E a escola, como lócus privilegiado, deve assumir sua função social de formação cidadã, a partir de práticas educativas que visem desconstruir “conceitos” e atitudes que segregam os seres humanos.

⁷ III Fórum Social Mundial: “Devemos lutar pela igualdade quando a diferença nos inferioriza, e devemos lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza.” (SANTOS, 2009)

Há que se analisar que as questões de EREER (Educação para as Relações Étnico-Raciais), no Brasil, extrapolam a crítica social pela ótica da classe social. Se recuperarmos um pouco da história do país, veremos que as lutas dos movimentos negros (e faço, conscientemente, a opção pelo plural mesmo!) foram muitas e em diferentes lugares: Revolta dos Malês, a história de vida de Luiz Gama, a revolta da Chibata, são anteriores ao século XX. Estas lutas dão notícia da construção de mobilizações pela conquista de condições dignas de vida!

Outrossim, freqüentemente vemos a associação escola públicaXpobrezaXcrianças negras. Além de reducionista, esta rotulação congrega valores preconceituosos, limitantes da compreensão e da função social da escola, inserida nas comunidades. A importância de educarmos para a diversidade se alarga a todos: é tanto prejudicial à criança negra crescer se vendo inferiorizada quanto à criança branca crescer, considerando-se superior, pois a idéia de falsa superioridade lhe será cobrada por muitas vias!

1.4 Fatores internos e externos que afetam a aprendizagem

Quando descobri parte da obra de Bernard Charlot (2000), voltada para as relações com o conhecimento, encantei-me com a afirmação de que o fracasso escolar é um objeto inencontrável. Não encontrá-lo não nega sua existência, mas nos recoloca, problematizadamente, nesta relação com ele. Pensar na questão da qualidade na/da educação, em toda a sua complexidade, é reconhecer fatores internos e externos que afetam e são afetados por ela. Embora o termo qualidade exija uma complexa explanação, aqui ele é sinônimo de enfrentamento do fracasso escolar materializado em qualidade social, como direito humano: direito ao desejo de saber!

Em nome da suposta democracia racial, escondem-se as diferenças de condições, e, em detrimento de uma suposta superioridade eurocêntrica, branqueadora e machista, se excluem dos currículos oficiais histórias e culturas igualmente formadoras da sociedade brasileira. Esta exclusão deixa de promover a escola como espaço público que deve servir aos interesses e à melhoria da qualidade de vida de toda a coletividade, e não de apenas alguns poucos escolhidos. Para o outro supracitado, a relação com o conhecimento é

identitária: é necessário provocar, no sujeito, conexão com os seus desejos de aprender e o que se propõe como aprendizagem significativa.

Portanto, mediar as aprendizagens nesta perspectiva de educação para as relações étnico-raciais implicou ter clareza do quanto o projeto analisado foi ambicioso e exigiu que fossem sendo incorporados à sua prática sujeitos e objetos do conhecimento que não estavam disponíveis no plano didático pedagógico. A construção demandou forças, decisões e compartilhamento de poder com vistas à promoção de aprendizagens significativas, convidando e agregando forças, pois tudo precisou ser feito ao mesmo tempo.

Sensibilizar, planejar, executar, avaliar, redefinir, ações cotidianas do fazer pedagógico, intrínsecas à docência, ganharam um peso ainda maior. Cardoso (2008), ao pesquisar *Cultura da Escola e Profissão Docente e suas interrelações*, afirma que o funcionamento do ensino é, então, fruto de múltiplas relações entre estrutura formal e atores. Defende, ainda que as interações que ocorrem entre estes atores são permeadas por interesses e posições diversas diante da vida, numa dinâmica que engendra uma cultura própria a cada escola.

Na pesquisa, o que se verificou foi uma cultura de escola permeada pelas questões étnico-raciais, tornadas invisíveis pela não observância de que por trás de cada aluno há um sujeito, detentor de outros saberes, de outros valores que a escola põe em suspense, desconsiderando que o acesso ao conhecimento sistematizado é condição estruturante para que o repertório cultural das pessoas possa se expandir, como já afirmou Silva (2001).

Negando, ocultando, deixando para “depois”, ou para os dias “festivos”, o que a escola ensina é que a hierarquização de saberes, estando no topo o que já foi eleito pela prática automatizada: currículos eurocêntricos. A mesma autora apontou que a exclusão escolar é o início da exclusão social das crianças negras. O que a empiria vem nos mostrando são camadas de exclusão, e, quando atingem a idade escolar, as crianças, especialmente, as negras, já passaram por etapas de exclusão muito precocemente, muitas ainda nas barrigas de suas mães, pois no ciclo de repetição, a invisibilidade é recorrente.

Todas estas observações servem para reiterar a importância da pesquisa sobre um projeto que impregnou o currículo escolar na ótica da educação das relações étnico-raciais.

CAPÍTULO II

O percurso da pesquisa: fazendo-me pesquisadora, refazendo a prática docente

A presente dissertação só se tornou possível por vir acompanhada de uma prática pedagógica de duas décadas, em efetiva docência predominantemente nas séries iniciais. Se por um lado, o acúmulo em anos poderia gerar algum tipo de segurança, por outro, se fez de incertezas e de uma busca insaciada por formação continuada. Embora seja possível fazer pesquisa sem exercer a docência, neste caso, ela própria, a docência, desenvolvida, por vezes, em situações bastante adversas, impulsionou a investigação.

Analisar a própria prática, como experiência pedagógica coletivizada por si só já se tornaria um desafio. Some-se a isto o contexto histórico que apóia a história da Educação Pública. Há inúmeros trabalhos realizados e em processo, e todos os anos chegam às bancas de defesa quantidades consideráveis. Por que, então, haveria inovação, ou justificativa para mais um? Olhar, perscrutar uma experiência... Relatar a experiência, examinando-a, chamando profissionais docentes que a compartilharam para serem interlocutoras desta reflexão, significa voltar sobre ela, sistematizá-la e aprofundá-la, pinçando categorias de análise: paciência pedagógica, escuta pedagógica e militância pedagógica.

Trabalhar com a construção desta memória colabora, significativamente, para a compreensão do momento histórico, além de oferecer pontos de vista únicos, pelas entrevistas realizadas com as professoras que vivenciaram, cotidianamente, a experiência. Cada uma a viveu a seu modo, segundo o que dispunha de elementos culturais e de suporte teórico.

Os dados obtidos, construídos a partir de entrevistas semi-estruturadas, apreendidos a partir dos discursos das professoras oferecem certa robustez à história da Educação das crianças estudantes da escola lócus da pesquisa. Isto, além de conferirem às famílias que se envolveram no processo um empoderamento, por terem a oportunidade de vivenciar, em espaços pedagógicos, um reanimar das relações estabelecidas para com a escola onde matricularam seus filhos: optaram por matricular seus filhos em escolas públicas.

É possível afirmar, portanto, que a insistência, em alguma medida, venceu a resistência. Os familiares, ainda que sutilmente, sem o materializar em documentos, assumiram parcerias com a escola, demonstraram algum nível de confiança e dividiram a

responsabilidade pela educação. Nos mais diferentes momentos propiciados pelo Projeto Malungo, foi possível perceber o quanto os familiares percebiam o que acontecia na escola, e procuravam a seu modo, se inteirar do que vinha acontecendo, quer contribuindo com materiais, ou apenas emprestando-nos sua presença, prestigiando, observando o que era proporcionado. E não faltaram comentários extremamente rigorosos e observadores de que o movimento anunciado vinha ao encontro das ambições que almejavam.

2.1 Procedimentos metodológicos

Minayo (1998, p. 17) nos alerta de que “Na investigação social, a relação entre o pesquisador e seu campo de estudo se estabelecem definitivamente e que nada pode ser intelectualmente um problema de pesquisa se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema de vida prática.” Para a autora, a sociologia compreensiva propõe a subjetividade como fundamento do sentido da vida social e defende-a como constitutiva do social e inerente à construção da objetividade. Para tanto, a escolha pela metodologia que possibilitou a realização da pesquisa, não poderia ser outra. Se eu objetivei apreender o significado desta experiência pedagógica junto aos sujeitos que a executaram, viveram-na, significaram-na, somente estabelecendo um diálogo, por meio de entrevistas semi-estruturadas é que se concretizaria tal intenção. (ANEXO1 – Roteiro para entrevistas).

Primeiramente elaborei um questionário e minha intenção foi aplicá-lo. Imaginei tabular seus dados, quantitativamente. A idéia foi descartada pelos interesses da investigação. Cada interlocutora precisaria ser ouvida em particular, sendo assim, as conversas foram gravadas, colhidas numa minúscula sala, que não serve como sala de aula, mas faz as vezes de sala de supervisão, dentro da própria unidade escolar.

A duração das conversas foi de aproximadamente quarenta minutos, com cada uma das entrevistadas, coincidindo este tempo com a duração das aulas de Educação Física e/ou Artes, pois foi nestes momentos que se disponibilizaram a se encontrar comigo, para então, conceder a entrevista.

Depois de gravadas, foram transcritas as falas e cada entrevistada recebeu cópia impressa do material. Apenas uma delas se surpreendeu com o que havia dito, e demonstrou muita preocupação quanto ao entendimento que outros leitores teriam. Realizei as entrevistas

no mês de março de 2009, entre os dias 02 e 23, de acordo com a disponibilidade das próprias entrevistadas. O momento de recolha das falas foi coroado com certa formalidade, para que ficasse bem marcado que se tratava de um discurso único, ou seja, o que cada uma das professoras me relataria era a sua percepção sobre os fatos vivenciados.

Houve outros momentos coletivos, de trocas, e até mesmo momentos em duplas, quando foi possível avaliar e dar continuidade ao próprio Projeto Malungo, mas as entrevistas não foram confundidas com espaços coletivos, muito pelo contrário: cada entrevistada recebeu uma cópia do documentário Malungo, como presente, e a sala estava preparada com recursos que pudessem auxiliar a busca na memória, por alguma informação: livros do acervo⁸ Malungo, reportagens de jornal, camiseta do projeto.

A transcrição seguiu o padrão da norma culta, retirando-se dela as repetições, as gírias, os recursos mnemônicos e as pausas para lembranças e emoções. Duas entrevistadas choraram enquanto lembravam e uma delas surpreendeu-nos positivamente pela capacidade de articulação e apropriação do todo, demonstrando que dois anos transcorridos possibilitaram tanto o amadurecimento intelectual, quanto a qualificação profissional tão almejada. Esta, quando recebeu seu material transcrito, impresso, surpreendeu-se: “– Nossa, eu falei tudo isto?!”.

Também objetivei tratar, como material complementar de pesquisa, a análise documental dos DVDs que contêm as filmagens brutas que antecederam à produção videográfica denominada *Documentário Malungo*. As filmagens são os registros de etapas desenvolvidas durante o projeto: saídas a campo, oficinas, contação de histórias, depoimentos das crianças e sua relação com as histórias literárias impressas disponibilizadas pelo projeto, festas e dias malungos oportunizados pela própria escola com recursos financeiros adquiridos via projeto. Na verdade, pretendia analisar os doze discos, totalizando dezoito horas de filmagens, porém, o tempo não me foi generoso e esta lacuna fica à espreita de novas pesquisas que almejem tratar com outras linguagens.

⁸ Por “acervo”, neste contexto, entendo todo o material de apoio pedagógico utilizado nas ações do projeto e que serviram para estimulá-lo. Compõem-se em maior número de obras literárias destinadas ao público infantil e infanto-juvenil, bem como jogos africanos, vídeos e materiais produzidos ao longo da execução do mesmo, como as máscaras africanas.

Um dos pontos altos das filmagens aconteceu quando da captura das falas das crianças em interlocução com as obras literárias. Combinamos com o “filmador”⁹ que convidaríamos as crianças para que elas falassem, livremente, a ele como estava sendo a sua participação no projeto: do que estavam gostando, do que lembravam e que estava sendo significativo, o que se lembravam de contar em casa para suas mães e pais, e também poderiam falar do que não tinham gostado. Ficaram livres para irem com o “filmador” em algum lugar da Escola e então falar o que quisessem. Neste momento, a professora estaria distante, trabalhando com os demais companheiros de classe, e somente um de cada vez é que iria se deslocar, acompanhando o “filmador”. Quem quisesse poderia apanhar uma obra literária (elas sempre estavam dispostas pela sala, em tapetes, almofadas e cadeiras) e contar sobre a obra que leu, se gostou ou não, e do que havia gostado ou não. Nenhuma criança viu a filmagem de outra, no momento da captura, pois o combinado se manteve e cada criança saiu sozinha da sala, apenas acompanhada do “filmador”.

Para surpresa de todos, o resultado das filmagens se compôs, então, de apresentação das obras literárias pelas crianças. O que havia sido apenas uma sugestão – que usassem, se quisessem, os livros –, e este objeto poderia ou não orientar a fala e a ação decorrente, transformou-se na opção de todas as que quiseram participar da atividade. Algumas escolheram fazê-la dentro da Biblioteca, outras preferiram o espaço ajardinado da Escola. Nenhuma criança quis ficar na própria sala de aula, enquanto sua imagem era capturada pela filmadora. Estas ações compunham, também, o Projeto Malungo, e sua descrição auxilia na compreensão do trânsito que crianças e adultos tinham/tiveram e podem vir a ter.

Como pesquisadora, enfrentei dois grandes desafios: entrevistar meus pares e a impossibilidade, por falta de tempo, para analisar as filmagens, colhidas todas em minha ausência, com meu distanciamento. Por que analisar filmagens? Por que não me contentar apenas com as entrevistas das professoras? Durante o tempo de duração do Projeto Malungo, especialmente no primeiro ano, relativo a 2006, acumulei diversas funções: permaneci como professora regente de duas turmas de segunda série do Ensino Fundamental e assumi a coordenação do projeto.

Coordenar, neste caso, significa pensar, executar, controlar e avaliar todas as ações necessárias à efetivação do mesmo. Estas ações vão desde telefonemas para agendamento ou

⁹ As crianças foram sujeitos ativos durante a execução do Projeto Malungo, analisado e constituído como o *corpus* desta pesquisa. Construções lingüísticas como esta - “o filmador” - imprimem originalidade ao texto e concedem legitimidade ao discurso infantil.

compra de algum material, bem como reuniões com parceiros, patrocinadores, mães e pais de alunos. Ainda estando aí incluídas encomendas de materiais na serigrafia, conferências dos mesmos, recebimento e envio de materiais pelos correios, atendimento de telefonemas, negociação com agendas, e claro, a própria docência. Tantas atividades “miúdas” que consomem um tempo que não se alarga dentro do calendário letivo: as aulas continuam tendo a duração de quatro horas por período. Enquanto outros agentes entravam em cena: oficinairos, professores de outras disciplinas (Artes e Educação Física), cada minuto sem as crianças, não ocupado com a docência, era por mim utilizado para a coordenação do projeto.

Isto nos gera uma importante reflexão: projetos não podem ser de responsabilidade de sujeitos, e sim de instituições, pois a sobrecarga que atividades de coordenação exigem, com produção intensiva de conhecimentos operacionalizadores precisa ser compartilhada com uma equipe.

De fato, ao longo destes três anos conseguimos mobilizar uma equipe, que oscilou em tempo de duração, e nível de comprometimento. Esta descrição é necessária, pois auxilia na compreensão de que, em alguns momentos, a coordenadora esteve distante da captura das imagens. À medida que as imagens eram capturadas, o “filmador” condensava as daquele dia específico em um disco.

À noite, depois de chegar em casa, eu assistia às filmagens, em material bruto, e tentava entender tudo o que havia se passado no mesmo espaço ocupado por mim, mas cujos olhos observavam outros acontecimentos. A confiança no cinegrafista foi fator primordial e que estabeleceu um importante elo profissional. Até então, nunca havíamos trabalhado com filmadora como recurso pedagógico. E este registro é capaz de denunciar/anunciar modos de inserção, níveis de interpretação e comprometimento que dão a idéia da urdidura dos fios que tecem a teia escolar.

Inicialmente, minha proposta de pesquisa era intercambiar apenas com as crianças. Isto porque elas se mantinham tão envolvidas, sempre tinham tanto a contar sobre o que acontecia no Projeto. Elas pareciam tão motivadas (e este índice pode ser comprovado, observando-se o quanto o absenteísmo sofreu queda) e se sentiam tão à vontade para construir roteiros de falas, e movimentar-se dentro da própria unidade escolar com alguma autonomia, que me faziam refletir: por que então não considerá-las como os próprios sujeitos da pesquisa, a quem os discursos seriam recolhidos?

Um problema de ordem social complicou meu cronograma de trabalho. Dentro de minha organização, o tempo que reservei para entrevistar as crianças (entre fevereiro, março e abril do ano de 2008) coincide com os 54 dias de ocupação nos morros, pela Polícia Militar.

Não me senti segura, nem à vontade para encontrar-me com as crianças fora do ambiente escolar. E, ironicamente, dentro do ambiente escolar, as crianças, durante cinco tentativas que fiz de entrevistá-las, não se sentiam entrevistadas: era sempre a professora perguntando as mesmas coisas. E elas me diziam: “– Por que tu perguntas, se tu estavas lá com a gente quando isto aconteceu? Tu já sabes como foi, por que quer saber de novo?”

Dentro do corpo docente que atua nas séries iniciais da escola lócus da pesquisa, a configuração é a seguinte: quatro turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental (primeira a quarta série), com regências por quatro professoras de quarenta horas, sendo que eu mesma desenvolvia a docência em uma delas.

As três professoras, portanto, constituíram-se em minhas interlocutoras. Do universo de seis professoras entrevistadas, as três outras se distribuíram da seguinte forma: uma havia atuado em uma extinta turma de pré-escolar e atualmente¹⁰ desempenha a função de Gestora da Unidade; uma outra atua na disciplina de Educação Física, e portanto, atende às mesmas quatro turmas já identificadas, e apenas uma terceira não se enquadra nas séries iniciais, e atuou nas quintas e sextas séries do mesmo Ensino Fundamental, tentando consolidar uma idéia de continuidade interdisciplinar, praticada nas séries iniciais.

Portanto, este grupo de seis educadoras tinha, no meu entendimento, credenciais que as habilitavam a narrar, refletir, rememorar o vivenciado na experiência pedagógica denominada Projeto Malungo. É importante relatar que outros profissionais circularam, em algumas etapas do Projeto, mas não se constituíram interlocutores por não terem preenchido o critério de atuação durante os três anos de duração do projeto.

Um professor que não atuou pedagogicamente no Projeto, mas cuja contribuição nos bastidores foi fundamental para a materialização de muitas ações desenvolvidas ao longo do Projeto, se recusou a ser interlocutor. Ele praticou o conceito de participação auto-convidativa e se punha à disposição para a operacionalização e logística: transporte de pessoas, transporte de materiais, apoio nos eventos realizados fora do espaço físico da Escola, montagem dos equipamentos, contribuição em forma de opinião sobre algumas decisões de ordem orçamentária, e um depoimento seu, em reunião pedagógica, emocionou a todos que o

¹⁰ O tempo de sua gestão escolar coincide com o período de construção desta pesquisa: 2007/2009.

ouviram: “– Sempre que eu ouvia falar em projeto, eu ficava arrepiado. Sempre era um blá-blá-blá. O Projeto Malungo foi um projeto que deu certo e eu tenho muito orgulho de ter ajudado no que pude!” Mesmo assim, se recusou a ser interlocutor, por avaliar que não teria nada de importante a dizer.

Para nomear as professoras que foram entrevistadas, e constituíram o universo onde mais enfaticamente se materializaram as ações do Projeto Malungo, atribuí-lhes nomes de personagens que “conviveram” conosco, dentro dos textos literários do acervo Malungo: Kadija, Karabá, Bruna, Bintou, Anancy e Akipoyô. Essa “transferência” também se materializou na interpretação do vivido. Recorrer às explicações literárias, principalmente para ilustrar o narrado é um recurso do qual não posso abrir mão, embora reconheça que não posso atribuir à Literatura algo a que ela não se destina. A Literatura entrou aqui como uma das linguagens da Arte.

Os “diálogos” com autores/teóricos de referência foram desafiadores e consumiram muita energia. Embora eu tenha como característica a organização, as demandas de leitura exigiram um tempo que nunca era o suficiente, que sempre escapava às mãos. Era sempre necessário voltar às páginas já escritas, beber e alimentar-se de quem estava mais nutrido do que nós.

Nesta perspectiva, assim que me afastei das atividades de docência, concomitante às aulas no Mestrado, iniciei visitas semanais à Escola. Inicialmente, realizei oito visitas. Depois, passei a realizá-las quinzenalmente. Nestas visitas, que cumpriam dois itens do protocolo da pesquisadora – colher dados e organizá-los –, também incluí um terceiro: atualizar-me junto aos acontecimentos, matar as saudades e ainda me fazer presente na vida das crianças, de alguma maneira. Também participava dos planejamentos junto à equipe gestora. Anotava em meu diário de bordo as impressões, as conversas, os desafios, e delineava, por meio de rabiscos, caminhos possíveis de seguir.

Hoje, quando volto a ler meu diário de bordo, também chamado de diário de campo, tenho a impressão de ter vivido uma personagem, tamanhas foram as reviravoltas que meu percurso sofreu. Procurei anotar longe dos olhos de quem dialogava comigo, para não passar a impressão policialesca. Confiei em minha memória e também produzi, virtualmente, um diário de orientação. Nele, registrava meus desabafos, minhas incertezas (tantas!), e algumas pistas que marcavam o caminho que seguiria. Por vezes, me senti caminhando no escuro, em meio a uma mata fechada, procurando uma luz, de alguma cabana no alto das montanhas.

Nem sempre o caminho era o de subida, e em algumas descidas, levei tombos, arranhei-me na alma e pensei em desistir. Retornaria à docência, faria do jeito que sempre fiz, me conformaria com alguns que iriam ficando pelo caminho, silenciaria aquelas crianças mais ousadas.

2.2 Paciência Pedagógica

A docência desenvolvida na escola pública de Educação Básica, para uma profissional que trabalha quarenta horas semanais é carregada de desafios: primeiro os de ordem física, pois todas as manhãs e todas as tardes, oito horas diárias são de efetivo trabalho escolar, nos cinco dias da semana.

Estar com as crianças, ouvi-las narrando seu cotidiano, deliciando-me com seus ensaios interpretativistas sobre a vida, sobre a humanidade, rindo, brincando, reordenando, é extenuante e provoca enormes indagações: como crianças que dão conta de cozinhar, dentre outros afazeres domésticos, incluindo o cuidado com irmãos e parentes com idades, muitas vezes, inferiores às delas, que demonstram habilidades de locomoção pelo bairro, com segurança de causar inveja, praticam diversas religiões, num sincretismo construído pela empiria, acompanhando a vida dos adultos que os monitoram, podem, por vezes, apresentar um vácuo entre o que a escola, em geral, espera delas e o desempenho registrado em boletins com notas escolares?

Esta discrepância levou-me a ensaiar uma metodologia baseada em projetos de trabalho, especialmente adotada a partir do ano letivo de 2002. Sem saber, dávamos continuidade (tradição) às propostas que nasceram junto com a própria fundação da unidade escolar. Os projetos de trabalho baseavam-se em elencar junto às crianças **centros de interesses**, e a partir disto negociado, explícito, surgia a construção de um currículo aglutinador dos conteúdos.

Se, por um lado, os projetos de trabalho desenvolvidos, nomeados de Brincadeiras, Girassóis, e Cidades-irmãs, nos respectivos anos de 2002, 2003, 2004 e 2005, tiveram data de início e término, coincidindo exatamente com a organização do ano letivo, o Projeto Malungo não permite que se estabeleça uma data-fim. Seu surgimento, ao contrário dos que o antecederam, foi sendo sedimentado pausadamente, por intermédio de estratégias

especialmente voltadas para a Literatura e a Filmografia. Se, nas experiências anteriores, com projetos de trabalho, um dos grandes desafios enfrentados para a continuidade era a oscilação dos interesses, desta vez, quanto mais nos aproximávamos de conteúdos – sinalizadores das culturas africanas e afro-brasileiras, mais o interesse aumentava.

A paciência pedagógica tão necessária para administrar diferentes ritmos, diferentes interesses, diferentes apropriações foi construída não sem desafios ultrapassados. Hoje, quando quero aquecer a memória, apanho as fotografias daquela época e identifico as crianças-parceiras-autoras e, dentre elas, não posso deixar de me lembrar do quanto algumas se mostraram muito mais desafiadoras do que outras, especialmente por resistirem à aprendizagem, à metodologia, à organização proposta. A resistência poderia ser apenas positiva, do ponto de vista de quem não se acostuma com rotinas, mas estou falando de uma resistência extenuante¹¹, que não deixava espaço para alternativas.

E aqui poderia elencar a exigência psicológica que é lidar com a diversidade. Lembrome de algumas vezes ter ensaiado pegar minha bolsa, colocar nos ombros e sair porta afora, abandonando-os. Nunca tive a coragem para realizar esta retirada, e a cada retomada de fôlego, repensava em como recomeçar. O mais difícil era olhar para os lados e perceber que a situação se repetia, embora mudassem os sujeitos.

Outro nó apertado era não saber com quem contar, a quem recorrer. Entre desabafos de corredores, em tempos reduzidíssimos com colegas de trabalho, surgiu a idéia de um possível intercâmbio entre “nossa” escola e uma outra, também pública, localizada no Arquipélago dos Açores. Seria um projeto pretensioso, iniciando-se nas séries iniciais, por meio de troca de correspondências e culminaria com a ida e a chegada de estudantes secundaristas tanto do Brasil, quanto do Arquipélago dos Açores. Não passamos da primeira etapa: trocamos muitas correspondências, incluindo nelas *souvenirs*, fotografias, embalagens e algumas problematizações.

Mesmo sem aprofundamentos teóricos que conduzissem a continuidade dos trabalhos, o saldo positivo pôde ser contabilizado pela movimentação que causou na própria escola, com a inclusão de oficinas e artistas populares compondo o repertório curricular, em eventos denominados visitas pedagógicas e que resultaram também na nossa ida a muitos lugares desejados pelas crianças, que eram mencionados em letras de músicas, em propagandas

¹¹ Há importantes trabalhos sobre a síndrome de ‘*burnout*’ e pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, realizada entre 1996, 97 e 98, com 26 mil professores, em 27 estados que concluiu que os professores são as maiores vítimas desta doença, que pode ser traduzida por “perda de energia”.

veiculadas pela mídia e que não faziam parte do itinerário das famílias: recantos “açorianos”, como Ribeirão da Ilha, Lagoa da Conceição, Canto dos Araçás, conversas com rendeiras, Ecomuseu, parques, centros comerciais, etc...tudo na/da cidade de Florianópolis.

A motivação e a justificativa para elencar tais lugares-ícones deveram-se ao fato de que seria necessário identificar na própria cidade de Florianópolis as similitudes com os correspondentes açorianos: a origem da cidade seria açoriana, apenas. Pelos relatos das próprias crianças que vivenciaram esta experiência, somados aos depoimentos de suas mães, seus pais e demais adultos responsáveis pelo acompanhamento escolar, tal investimento se mostrou importante pois despertou sonhos, abriu possibilidades, mobilizou adultos e crianças para outras realidades e promoveu uma cidadania compreendida como processo de valorização da identidade dos sujeitos.

Reportagens, tratando da experiência e do intercâmbio, que foram veiculadas em importante jornal impresso da cidade, ganharam molduras e foram parar em paredes de algumas casas. De novo, é requerida a paciência pedagógica para interpretar as mais diversas formas como as famílias encontram (e quando inexistem, criam-nas) para validar e acompanhar a vida escolar de seus filhos, mesmo que à distância.

O compromisso de uma escola pública vai além: passa por entender que as questões sociais como saúde, educação, saneamento básico, segurança, etc. dependem muito mais das condições concretas, que devem ser garantidas à população por políticas sociais e não apenas pela vontade individual que certos “benefícios sócio-culturais” podem trazer. Ou seja, uma pedagogia de eventos torna-se insustentável. Mesmo assim, a aposta no intercâmbio epistolar durou até o ano letivo de 2005, quando, despertados por uma criança de apenas oito anos, ouvimos: “– Lá em casa ninguém é açoriano, meu pai, minha mãe, ninguém é açoriano. Somos outra coisa!” Seu gesto talvez não tivesse causado tanto impacto se, anexo ao discurso, ele não nos tivesse mostrado sua cor de pele, a reafirmar que não era açoriano e a reivindicar que os negros que habitam e habitaram Florianópolis fossem também chamados a representar a cidade, a receber sua parte/autoria na construção social da cidade, que então estudávamos, para narrá-la aos correspondentes europeus.

Era a primeira vez que eu me deparava com este dado: a cor da pele das crianças com as quais trabalhava. Tamanho foi meu susto ao perceber que deixávamos, eu e o grupo, de ser expectadores passivos dos acontecimentos e passaríamos a ser também atores.

A participação infantil pode ser vista, pelo menos, de três formas: participação autoconvidativa, a participação convidativa e a participação nas políticas públicas. A partir da segunda modernidade, torna-se como um princípio incontornável em grande parte dos discursos científicos que são produzidos acerca da infância. Com o surgimento da sociologia da infância, a considerar as crianças como atores sociais e como sujeitos de direitos, a participação das crianças emerge como questão central, porém, a escuta pedagógica nem sempre esteve voltada para estes seres de pouca idade.

São raras as experiências que surgem da necessidade apontada pelas próprias crianças, como eixo condutor de uma construção curricular, até porque administrar interesses e necessidades se torna um desafio imenso se considerarmos que as salas de aula, em geral, se organizam em grupos de trinta crianças, e, especialmente pela dinamicidade que é própria da infância: os interesses oscilam numa velocidade muito diferente da composição e da distribuição dos espaços e tempos escolares.

Então, como elencar o que é necessidade? Como diferenciar o que é necessidade e o que é desejo? Como ter garantias de que estes desejos e necessidades se manterão por longo tempo, e se constituirão em constructos de saberes escolarizados? Como garantir o direito de fala às crianças, para que materializem seus anseios, desejos e necessidades e, ao mesmo tempo, consigamos “dar conta” dos conteúdos previstos para sua série e idade?

É neste momento que me sustento na militância pedagógica, problematizando o ser criança, em comunidades empobrecidas, que têm na cor de sua pele um elo em comum, e por serem, em sua maioria, não-brancos, compartilham de modos de vida que vêm, historicamente, sendo desconsiderados pela escola e pelos processos de escolarização. Brethas (2009), me auxilia a compreender o risco de termos o futuro de nossas crianças confiscado: as escolas apresentam-se como o espaço que dão as condições e os fundamentos para as crianças terem acesso à cidadania no futuro, quando deixarem de ser crianças. Enquanto esse momento não chega, cabe à escola apenas prepará-las, separando-as do espaço público e do exercício da cidadania no seu presente.

2.3 Escuta Pedagógica

Para fundar uma participatividade, e dar conta da indagação efetivada pela criança, lancei mão de alguns recursos que não nascem da Pedagogia, mas alimentam-na: Arte, Literatura Infantil com ênfase nos contos e recontos africanos, e apropriação da cidade. Foi necessária uma mobilização interna, movida por um desejo imenso de também me recolocar no mundo como quem reconhece sua cor de pele e sabe que ela interfere nas relações que estabelecemos com as demais pessoas. Esta construção pessoal – tornar-me negra – foi decisiva para a escolha política que sustentaria a prática pedagógica que nasceria junto com o Projeto Malungo. Como em uma gestação, o ato da fecundação ocorreu bem antes, obviamente, e o tempo de crescimento do embrião foi dedicado ao desenvolvimento de possibilidades de saberes pedagógicos, correspondentes à complexidade da questão. É em Charlot (2000), novamente, que me sustento:

Por isto mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem) de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela. (CHARLOT, 2000, p. 53)

O que sabíamos da África? Muito pouco! O que sabíamos sobre crianças negras? Quase nada! O que sabíamos sobre constituição de sujeitos e que têm, no seu corpo, independente de sua vontade, marcas que o diferenciam, e o subjugam? Não havíamos pensado sobre isto!

Tínhamos firme, o discurso da democracia racial, confundido com o direito ao acesso e à permanência. Iniciaríamos uma garimpagem por material de apoio, constituindo um acervo. A única obra literária¹² que encontramos na Biblioteca que trazia alguma personagem negra estava consumida pelo tempo, com estética pouco agradável, dificilmente despertaria interesse nas crianças e, portanto, sua leitura era adiada, assim como a abordagem relacionada ao tema da educação para as relações étnico-raciais.

Não se tratava de reivindicar uma africanidade à revelia dos sujeitos envolvidos, muito pelo contrário: a partir da observação de um menino de oito anos, é que nossos olhares se voltaram para outro constituinte e interferidor das relações sociais. Embora estejamos sistematicamente submetidos a uma única matriz, a eurocêntrica, que dita inclusive o

¹² OLIVEIRA, Márcia Vilela Moura de. **Zeca do Morro**. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.

currículo e como operacionalizá-lo, a referência ao étnico como o conjunto de expressões culturais manifestado pela religiosidade, gastronomia ou construções lingüísticas pôde ser problematizada a partir desta experiência pedagógica fundada na quebra da estereotipização.

E o sujeito, esta autora, foi instado a também se rever, se posicionar. E, foi como se a fala daquele menino pusesse diante de mim um espelho e meus traços biofísicos passassem a compor meu repertório profissional; como se fosse possível imprimir um carimbo em meu diploma de pedagoga, e a partir daquele momento o reconhecimento social do ser mulher, negra e professora passassem a compor uma militância pedagógica, nada tranqüila, e nem tão pouco confortável de ser desempenhada.

Meu primeiro diploma profissionalizante foi adquirido em 1987, quando me formei no Ensino Médio e passei, imediatamente, a atuar como professora na rede particular de ensino. Minhas memórias, apoiadas em alguma fotografia, me trazem a informação de que eu era a única professora negra naquele espaço, onde atuei por quatro anos, e que apenas duas crianças negras compunham turmas de 41 alunos.

Minha trajetória nunca foi linear e, embora a época histórica me permitisse sentir certo conforto com esta primeira titulação, não me conformei a ela e em seguida entrei na UFSC. O curso de Letras, a princípio, não se somaria à docência: era uma escolha paralela e motivada pelo desejo de ser escritora de romances.

Ainda não sabia eu que vivia um romance, mas com o Magistério. A escolha pelo curso de Pedagogia só apareceu em 1994, motivada pela incessante busca do “novo”, de estratégias que otimizassem o ensino e por certa insaciedade: queria descobrir – oxalá inventar! – maneiras de fazer da docência nas séries iniciais algo excelente, em que nenhuma criança ficasse para trás, que eliminássemos as reprovações e, acima de tudo, que todas se alfabetizassem e se tornassem leitoras e leitoras ávidas e apaixonadas. Meu trabalho de conclusão de curso, na Graduação, intitulou-se: *Paixão de Ler!*

Letra a letra, combinações possíveis, compreendendo que a leitura é um diálogo conosco mesmos, a escuta pedagógica vem se somar à paciência: ambas se complementam e uma escuta impaciente poderia resultar em atropelos, ruídos na comunicação, quando não, impedindo que a mesma acontecesse. Por outro lado, uma paciência sem atenção à escuta pode imobilizar; portanto, necessário se faz apresentar o conceito de estereotipia utilizado aqui neste trabalho, a partir da idéia defendida por Maria Letícia Rauen VIANNA (2008), em tese intitulada *Desenhos recebidos e imageria escolar: uma possibilidade de transformação*.

A história da impressão de materiais para leitura sofreu alterações ao longo dos anos, mas pode-se dizer que, na Europa, iniciou assim: a impressão de livros se dava por meio da composição manual de cada página: as letras e sinais que constituem a escrita se apresentavam em forma de tipos (peças móveis e isoladas) que, combinados e colocados em suportes especiais, formavam as palavras e as frases, compondo assim, linha por linha, cada página do texto a ser impresso. Artesanalmente, obtinha-se página por página de impressão, num trabalho lento, demorado, porém, muito eficiente. Sem perceber, era desta maneira que eu aprendera a ensinar às crianças como se apropriarem da escrita. Mas a lentidão e eficiência, impostas ao papel não se adequavam à dinamicidade da infância.

Muito antes dos europeus, porém, Pi Ching, um chinês, inventou um processo de impressão de nome de **estereotipia**: ao invés de fazer e desfazer as páginas, havia inventado uma maneira inteligente de conservá-las. Por intermédio do uso de uma espécie de cera derretida, conseguia fundir a página composta em uma placa inteiriça, obtendo assim uma fôrma da referida página, o que permitia sucessivas reimpressões. Obtida esta fôrma, o arranjo dos tipos podia ser desfeito e os mesmos serem reutilizados para compor outras páginas. Esse novo processo acelerou em muito o processo de impressão. A página fundida em placa dura funcionava como uma matriz e, ao ser adotada pelos europeus, no século XVIII, recebeu o nome de estereótipo ou clichê, enquanto que estereotipia passou a ser a definição do novo processo tipográfico.

A história da palavra estereotipia vem do grego *stereós*, que quer dizer: firme, compacto, imóvel, constante e de *typos* que significa: sinal, molde, representação. Já a palavra clichê vem do verbo francês *clicher* e quer dizer “coar matéria derretida” (em geral chumbo ou cobre) sobre a matriz de uma página composta. O clichê, então, é o que resultado naquela placa sólida, da qual se podia imprimir grande número de exemplares. *Clicher* queria então dizer: estereotipar, produzir um estereótipo.

Se para a produção gráfica a estereotipia representou avanço, produção em larga escala, facilitação do trabalho, sinônimo de inovação e possibilidades de democratização do uso e da distribuição dos materiais reproduzidos, por outro, na prática das relações sociais, esta transferência de “técnica” de impressão atinge sobremaneira os afro-descendentes, pois se junta às matrizes mentais de que classes populares são fadadas ao insucesso escolar. Para que seja um verdadeiro estereótipo, é preciso que o clichê seja sempre o mesmo, que “a matriz seja sempre reimpressa”.

Esta ilustração ajuda-nos a compreender, em parte, o quanto estamos distantes de elementos de matriz africana, como a oralidade. O conceito europeu para **oral** é quando não se utiliza a letra europeia, o alfabeto, e desconsidera outras formas de registro. No continente africano, há outras formas de registro: gesto, corpo, o movimento, que se transformam em referenciais da tradição oral. Contudo, nossa matriz é a da estereotipia: é necessário utilizar aquele artefato de cera para imprimir e reproduzir!

As crianças carregam dentro de si tais elementos e os utilizam na escola, sem, contudo, a escola valorizar ou incluí-los em seu currículo. A rotinização, provocada por cargas horárias de trabalho exaustivas impedem-nos de pensar no próprio currículo, que é tomado, muitas vezes, como “*stereós*”, que quer dizer: firme, compacto, imóvel, constante e de “*typos*” que significa: sinal, molde, representação. Sobram, em geral, poucas alternativas: valeria à pena voltar no tempo e recuperar o processo artesanal?

Currículo é o eixo pedagógico, mas está implicado com a trama da vida escolar tecida por cada estudante, que se materializa sim nas disciplinas curriculares, mas imbricadas também nas relações que alunos/estudantes/crianças/jovens e adultos trocam entre si, com seus educadores, nos atos contínuos de construção de aprendizagem. Algumas destas ações de socialização se processam de forma clara e aberta, explícita, e outras, de maneira oculta. Ambas, prescindem de símbolos para interpretação da realidade, reafirmando o espaço da escola como espaço de socialização.

O fato de imprimirmos à construção curricular as mesmas técnicas da estereotipia significa que almejamos uma construção de seres uniformes (pois que feitos na mesma forma), e, portanto, se não exatamente iguais, muito semelhantes. A proposta de educação para as relações étnico-raciais, como demonstram os discursos das professoras, indica que a subjetividade – o modo particular de cada um aprender, se relacionar, perceber e mostrar que o fez – varia de criança para criança, que percebendo tentativas de padronização, se rebelam contra elas. Desinteresse, excesso de conversas paralelas, brincadeiras “fora de hora”, desrespeito nas suas mais diversas manifestações são/podem ser interpretados como sinais desta relutância.

Porém, a partir do momento que a criança começa a perceber que ela inteira está sendo observada, entendida, compreendida, levada em conta, começa a estabelecer conexões mais instigantes com a própria cultura escolar, o que pode reverter em processos de otimização da aprendizagem.

E aquelas conversas que só os alunos sabem que tiveram ou que ouviram, estariam em quais destas categorias? Com certeza cada um de nós tem para contar, ou se lembra de alguma cena que retrata formas diferenciadas com que pessoas são tratadas, dentro dos mesmos espaços educativos. Isto também é currículo, uma vez que currículo é expressão de escolha, de poder e, portanto, ato político. A construção do Projeto Malungo só foi possível pela confluência de alguns fatores, próprios e específicos da situação construída pelas pessoas (crianças e profissionais da Educação) que estavam no mesmo local, no mesmo recorte temporal:

- Valorização do que as crianças dizem: discurso infantil reconhecido como legítimo;
- Gestão democrática, materializada na eleição direta dos dirigentes da unidade que sediou o projeto;
- Compartilhamento do poder, por meio da atuação de órgãos colegiados, como o Conselho Deliberativo;
- Autonomia parcial da própria unidade escolar, para construir o calendário pedagógico;
- Contexto macro-estrutural: o mundo discutindo ações afirmativas e política anti-discriminação;
- Existência do Fórum do Maciço do Morro da Cruz e a inserção da referida escola;
- Corpo docente que sempre esteve vinculado, de alguma maneira, às instituições de ensino superior (recebendo grupos de estagiários, fazendo formação continuada, por meio de atualizações e aperfeiçoamentos);
- Aporte financeiro, via Associação de Pais e Mestres (APP), entidade jurídica, responsável por administrar entradas e saídas de recursos financeiros que chegam à escola, por meio de doação e/ou alguma forma de patrocínio;
- Aposta na multimídia como importante instrumento bem adaptado à pedagogia ativa e uso pedagógico para ferramentas como máquina de fotografar e filmadora;

- Valorização da escola pública como direito, com garantias de permanência com qualidade interferidora positiva nas relações com os saberes a serem construídos e ressignificados pelos sujeitos envolvidos no processo.

Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá interagir e reter aquilo que aprender: aumentam as chances e as possibilidades de construção de significados, pois aprendemos com todos os sentidos. É, novamente, Charlot (2000, p. 39) quem me autoriza a afirmar: “A experiência escolar, pois, produz subjetividade: assim, a escola “fabrica, ou contribui para fabricar, atores e sujeitos de natureza diferente.”

2.4. Militância pedagógica

Por constatar um padrão epistemológico monocultural nos documentos oficiais que norteiam a construção curricular praticada nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual, e apreender disto um foco tensional, compreendendo que a negação das origens culturais causa intimidação, segregação, desconforto, e por outro, a constituição étnica congrega diferentes estratégias, contém múltiplas dimensões e é um processo de negociação relacional. Assumi, portanto, um posicionamento político de desconstrução da subalternidade, privilegiando, pelas abordagens, a população afro-brasileira. Tenho consciência de que outros grupos ficaram de fora, e, oportunamente, seremos chamados à responsabilidade pela escolha.

O fato de ter, pela opção explícita, problematizado a tão propalada descendência eurocêntrica – açoriana – exigiu um recorte na constituição dos grupos que compõem o coletivo de discentes da escola. Instrumentaliza por dados que apontam para a discrepância entre brancos e negros, foi na direção intencional de denunciar que crianças e adolescentes negros e afro-brasileiros não recebem, na maioria das vezes, a atenção de que necessitam, pois as histórias sobre seu povo, suas origens, o conhecimento que acumularam, são renegados e substituídos por uma única matriz. À medida que as entrevistadas foram tendo a oportunidade de falar sobre suas experiências a partir de sua vivência junto às ações propostas pelo Projeto Malungo era também oportunizado ao coletivo – e a mim mesma – sensações desencadeadoras de mudanças.

Os tempos diferentes de produção de escrita: uma primeira, a lápis ou à caneta, no suporte de papel, quase imediatamente após a ocorrência dos fatos, ou dos relatos narrados, ou das experiências vivenciadas, e o outro, no suporte virtual, muitas vezes produzidos em madrugadas, têm, obviamente, características diferenciadas, pois revelam, no primeiro, ausência de reflexão, quando a tarefa consistia em registrar para não esquecer; e já na segunda, permeada de alguma reflexão, pois que se constituía de rememoração, de lembrar e interpretar o vivido. Ambas, porém, ainda não refletem o necessário amadurecimento intelectual; pelo contrário: denunciam a ausência de categorias de análise.

Somente no segundo ano do Mestrado, após a conclusão das disciplinas obrigatórias é que pude ir burilando meu problema de pesquisa. Tive muita dificuldade em separar o que eram as angústias profissionais e o que se constituíam em possibilidades investigativas. Eu não tinha uma pergunta. Eu tinha milhares! Após o período das visitas, na escola, realizei três imersões junto às crianças: Em conversa anterior com as professoras regentes, agendamos dias e horários nos quais eu os visitaria em suas salas de aula e aplicaria alguns instrumentos, faria muitas perguntas, objetivando capturar suas memórias do vivido nos anos anteriores no Projeto Malungo. Foram abordadas somente as turmas de terceiro e quarto ano, pois as séries iniciais (primeira e segunda), segundo os registros da própria Escola, tiveram, até aquela data, poucas experiências, dentro das que foram proporcionadas pelo Projeto Malungo.

Até aqui, minha intenção era de entrevistar as próprias crianças, e fazer de suas falas-recorências o conjunto de dados para serem analisados. Para estes encontros-aulas, preparei questionários, porém, percebi que tais instrumentos não geram diálogos, não seguem o raciocínio do “outro”, não perseguem as zonas reais de desenvolvimento.

Primeira contradição com a qual me deparei e que causou profundo sofrimento: não fui capaz de estabelecer um diálogo com as crianças que me permitisse colher além do que eu já sabia. Não me diziam nada de novo, não percebia mais encantamento em seus registros, e eles mesmos pareciam se incomodar de eu, novamente abordar e perguntar, quando eu já sabia de algumas repostas. Como isto pode ter acontecido? Ou talvez a pergunta fosse: o que teria acontecido que as fez bloquearem-se em seus comentários e narrativas? Se no ano anterior (2006) estavam sempre dispostas a contar (concederam entrevistas para meios de comunicação como rádio, jornal impresso e televisão, com espantosa desenvoltura e propriedade), e agora, haviam “secado”? Assim, percebi que não seria possível, naquelas condições, desenvolver a pesquisa tendo as crianças como sujeitos.

Propus, então à Equipe Gestora da Unidade Escolar que me cedesse algum espaço, mais coletivo, onde fosse possível conversar, junto às professoras, e entender quais eram os compromissos assumidos por ambas as partes, e em que condições se deram, se davam e estavam se dando a execução do projeto Malungo.

Foram seis reuniões, dentro da própria escola, consideradas como espaços de planejamento, dentro do calendário letivo. Este arranjo pedagógico serviu a duas necessidades imediatas: a primeira da própria escola, que se encontrava com o quadro de especialistas muito fragilizado, com ausência da supervisora, inexistência de orientadora e apenas um administrador escolar, que estava sobrecarregado com a burocratização decorrente das características atribuídas a sua função, impedindo-o de acompanhar o pedagógico. A Equipe Pedagógica se compunha de assistentes técnico-pedagógicos, profissionais recém-empossados, todas com nível superior e licenciatura, mas com certo distanciamento da realidade das escolas, afinal, o cargo para o qual prestaram concurso havia acabado de ser criado.

Nestas ocasiões de reuniões pedagógicas, as aulas eram suspensas e uma das primeiras atividades era a exploração do acervo Malungo (livros, jogos, brinquedos, brincadeiras, CDs de músicas e DVDs). Textos eram levados, para que se fizessem de suporte e apoio às buscas constantes sobre materiais e eram elencadas ações a serem desenvolvidas: oficinas pedagógicas, saídas a campo, exposições dos materiais produzidos, todas fundamentadas em contratos pedagógicos. Direção da escola e equipe gestora compactuavam de que o pano de fundo, mobilizador para as ações desenvolvidas no projeto, assumidas pelo próprio projeto político pedagógico da escola, era a aprendizagem das crianças. Era unânime, mesmo entre as professoras, a necessidade de revitalizar os espaços aprendentes. Saídas a campo, bem como oficinas eram tão desejadas, pois geravam discursos e argumentos para efetivar aprendizagens. Deste consenso, resultou a construção dos contratos pedagógicos:

1. Como vamos? – Agendamento de transporte, forma de pagamento, data e hora de chegada, características da empresa que transporta, condições do trânsito); autorização fornecida pela escola e assinada pelos adultos responsáveis por cada uma das crianças. Os argumentos epistemológicos para estas inserções devem já aparecer nos planejamentos iniciais (tanto de plano de curso quanto na efetivação dos conteúdos).

2. Quem vai? (além do grupo de estudantes). – Mães e pais de alunos e outros profissionais da escola como merendeiras, bibliotecárias, profissionais readaptados são, em geral, excelentes companhias. Suas companhias são qualificadas por dois motivos: porque a responsabilidade de “tirar” crianças de dentro da escola, e “expô-las” a outros espaços é muito grande, e a companhia de adultos com os quais já temos relações de parceria estabelecidas auxilia, e muito, na logística. Além do mais, na hora de ir ao banheiro, de beber água, de auxiliar na distribuição do lanche, etc.... mais mãos sempre nos oferecem algum conforto. Outra justificativa é que, em geral, este público frequenta pouco espaços “culturais”, e o fato de a escola oportunizar esta inserção contribui para aproximar família, escola, crianças, instituições. A própria criança será beneficiada duas vezes: a escola oportuniza e a família se integra, ao processo de nutrição estética. E assim, fica ampliada a sua compreensão sobre direitos.

3. Sensibilização para a saída – Desde a concepção da visita pedagógica até sua efetivação, transcorrem-se dias. A implantação da Lei 10.639/03, e a abordagem das culturas africanas e a apropriação da cidade deveria ser o eixo norteador das ações.

4. Construção coletiva do Contrato Pedagógico – às vésperas da saída pedagógica acontecer (que pode ser no mesmo dia), construir coletivamente o contrato, que deve ter, pelo menos cinco itens:

4.1. Onde vamos?

4.2. Por que vamos?

4.3. Como devemos nos comportar?

4.4. De que forma trabalharemos enquanto estivermos lá? (anotando, filmando, fotografando, guardando “na cabeça”).

4.5. De que forma trabalharemos quando voltarmos à escola?

As respostas (cláusulas do contrato) devem ser respondidas coletivamente – por crianças e professoras. O ideal é que fiquem anotadas no próprio espaço da sala de aula e, assim que retornarem da visita pedagógica, avaliarem cláusula por cláusula.

Tais instrumentos compostos de pelo menos, cinco cláusulas, deveriam ser construídos e reconstruídos a cada momento, sempre que fosse percebido que um deles havia sido esquecido. Esta rotina foi apenas sugerida e em cada sala de aula, no início de cada atividade proposta as próprias crianças lembravam-se da importância de tecermos contratos. Ou, se estivessem recebendo visitas, nas próprias dependências físicas da escola: Quem vamos receber? O que faz esta pessoa e por que foi convidada a vir nos visitar? De que forma trabalharemos? Como devemos nos comportar? O que faremos com o material que produzirmos?

Narrar, aqui neste contexto, pode deixar uma impressão de linearidade e de consenso. Obviamente os conflitos se faziam presentes e oscilavam entre ritmos diferenciados de compreensão e de compromisso. A rotatividade de professoras é um marco e grande impeditivo, mas tivemos a sorte de contar com três professoras contratadas em caráter temporário e que atuaram por três anos consecutivos na escola, ainda que em tempos diferenciados. Uma maneira que expressa parte dos conflitos vivenciados diz respeito à importância que cada uma atribuiu ao seu fazer pedagógico.

No ano de 2006 montamos o “cantinho dos brinquedos” em cada uma das salas de aula. Jogos, brinquedos, tapetes e almofadas foram comprados e/ou confeccionados e deveriam (seguindo os contratos pedagógicos) fazer parte do cotidiano – da rotina pedagógica – e neste acervo contávamos, também, com bonecas negras.

Cada cantinho foi administrado de forma muito diferente, e poucos deles ganharam *status* de pedagógico, ou seja, as oportunidades que suscitavam das brincadeiras executadas e que poderiam ser problematizadas, foram, pouco a pouco, sendo deixadas de lado, e bonecas negras foram encaixotadas, peças de jogos foram encontradas no lixo, e uma sala no subsolo foi sendo o destino comum de boa parte do acervo.

Para registrar estes encontros, criamos um caderno, e nele anotações que vão de números de telefones até datas de saídas a campo deveriam representar o compromisso assumido com o grupo. Para minha surpresa (que só se constituiu em surpresa devido à ausência de categorias de análise, naquela época), após o encerramento parcial das atividades, numa manhã de um destes encontros, uma professora se aproxima e me pergunta: “– Mas que hora eu vou trabalhar os conteúdos, se eu só trabalhar com os assuntos do Projeto Malungo?”

Ao final daquele ano, quando da socialização do segundo documentário Malungo, esta mesma professora reivindicou que seu nome aparecesse nos créditos finais, fazendo parte da lista de quem participou daquela produção. Negociações deste tipo forjaram em mim uma

espécie de paciência pedagógica. Se Paulo Freire tivesse podido participar de alguma maneira do Projeto Malungo, penso que ele, amorosamente, me teria exigido isto: paciência para que ritmos diferenciados não comprometessem possibilidades que se delineavam. Mas, como eu, que levei 34 anos a me perceber como mulher negra, poderia agora reivindicar uma ampla e irrestrita apropriação do tema? Ou talvez fosse justamente a constatação de que muito tempo foi desperdiçado, tentando comportar-me como branca, impingindo a mim mesma características que me aproximariam (equivocadamente) das benesses da branquitude, e que agora eu as percebia como inócuas, e portanto, não poderia mais concordar com sua existência?

Ainda compondo meu plano de trabalho, para poder desenvolver a pesquisa, fui contemplada com o privilégio de trabalhar com formação de professoras, por intermédio da rede estabelecida pelo Fórum do Maciço. Foram quatro convites, todos aceitos, para oferecer oficinas, cujo eixo era o próprio Projeto Malungo. As oficinas eram compostas por educadoras e educadores, atuantes em alguma unidade escolar integrante do Fórum do Maciço e que se viram “pressionadas” pela existência da Lei 10.639/03. O trabalho deveria ser desenvolvido e executado numa manhã, ou numa tarde e a metodologia utilizada era a expositiva-dialogada, em forma de relato de experiência. Considerei muito pequenas as possibilidades de trabalho, pois a demanda que se mostrava exigiria outras articulações.

Mesmo assim, não desperdicei as oportunidades e guardo com muito carinho cada contribuição deixada por cada educadora que dialogou comigo. Para estes encontros eu me munia de sacolas contendo livros, filmes, CDs, DVDs, máscaras africanas produzidas em argila, pelas próprias crianças e uma imensa vontade de contaminar, positivamente, aqueles companheiros que me ouviam.

Embora deixássemos bem claro que tudo o que estava sendo narrado e no caso das filmagens, o que estava sendo exibido, se tratava de falas espontâneas, a dúvida sobre a veracidade podia ser percebida nas entrelinhas: foram muitas as vezes em que nos momentos de cafezinho, nos intervalos, em conversas pouco socializadas, fui inquerida a receber visitas na própria escola: “– Queríamos ir lá, ver como é que funciona! Podemos? É preciso agendar, ou a gente pode chegar assim de surpresa?” Estes horizontes reflexivos, ainda não mapeados, geram a necessidade de repetir a máxima: um povo que não conhece seu passado, está condenado a repeti-lo, ou ainda, o provérbio africano: “para quem não sabe aonde quer ir, qualquer caminho serve.” As experiências ganham sentido, quando há alguém que as escute.

O Projeto Malungo nasceu sob a descrença. Os anos que o antecederam, especialmente os de 2002, 2003, e 2004 acumularam frustrações com projetos inacabados e mal começados. Incapacidade pedagógica e administrativa para gerenciá-los se constituíram em primeira hipótese. A experiência de construir um projeto, coletivamente, reconfigurou-nos como corpo docente e técnico-administrativo na Unidade Escolar: nada estava antecipadamente pronto, e tudo estava por ser feito, sendo, portanto, necessário mobilizar forças e sujeitos.

Das primeiras idéias, materializadas no projeto que solicitou patrocínio, até as primeiras manifestações de sua aplicação, foram sendo incorporados sujeitos e concepções e tornou-se tão ambicioso, do ponto de vista das mediações pedagógicas, que ultrapassou as esferas de professora/crianças/salas de aula e exigiu que o objeto do conhecimento que emergia recebesse a influência de ações as mais invisíveis e tanto quanto necessárias. Incorporamos “guerreiros que lutam pelo que querem”, e, de certa forma, respeitando a tradição da própria unidade escolar, a qual desde a década de 1975 já vinha exercendo práticas pedagógicas que favoreciam posturas de constante flexibilidade investigativa.

O trabalho desenvolvido por cada uma das professoras que atuou no Projeto e suas metodologias de trabalho foi exposto, escancarado e, se apenas isto já não se configurasse em riquíssimo material de análise, tal exposição permitiu que viessem à tona importantes pontos que necessitam de redimensionamento, como a diversidade do ensino, na instituição lócus do projeto e da própria pesquisa.

Trabalhar com a modalidade de projetos de ensino exige competências específicas e uma lógica de pensamento diferenciado, o que precisou ser construído com aqueles sujeitos reais e envolvidos na criação do Projeto Malungo. Não havia um modelo a ser seguido, não havia uma experiência anterior bem sucedida, não havia um compromisso, a não ser o político, assumido por cada um, e em tempos diferenciados e igualmente em níveis diferenciados. Se, por ventura, fôssemos felizes em nossas escolhas, nada aconteceria de diferente. Se, como era mais esperado, fosse mais uma experiência como tantas que começaram e não vingaram, tudo bem: não seríamos os primeiros a desistir, pois o Projeto já nascia fadado a não dar certo; afinal, sediado em uma escola pública, localizada em região periférica, o pouco que se faz, quando se faz, é muito.

O trabalho com projetos exige uma postura multidisciplinar, faz com que se construa o conhecimento ligando as diversas áreas da aprendizagem. Por meio de projetos nascidos das necessidades apontadas pelas próprias crianças e sujeitos envolvidos no processo, já que

rompe com a fragmentação imposta pelas disciplinas, é possível compreender as relações existentes entre as diversas linguagens com as quais lidamos todos os dias, dentro e fora das escolas.

Desse modo, projetos multidisciplinares exigem o compromisso de muitos sujeitos, e neles, o mais importante se dá no processo, na execução, e na constante avaliação até porque se precisa fazer escolhas, decidir por onde dar continuidade, uma vez que nada está previamente definido quando se faz a opção por trabalhos com projetos de ensino.

Hernandez (1998), e o seu trabalho pelo desenvolvimento curricular por projetos, tratam especificamente da organização do currículo por projetos de trabalho. O autor se vincula à perspectiva do conhecimento relacional e, para ele, globalização e significatividade são dois aspectos que se fundem nos projetos. Charlot (2000, p. 39), só reforça, trazendo o terceiro elemento: o sentido da escola e da própria aprendizagem para os sujeitos que são convidados a participar de projetos: “o sentido da escola deixa de ser dado e passa a ser construído pelos atores.”, ou seja, “o sujeito como um conjunto de relações e processos.” (CHARLOT, 2000, p. 45). Com estes destaques vai sendo apresentada a trama, ou, dito de outro modo, a articulação teórico-prática pela qual o Projeto Malungo pode ser apreendido e interpelado como objeto de pesquisa.

tarde. Quanto mais as crianças narravam suas descobertas, mais impressionado ele ficava e encorajava-as a relatar mais e mais. Passados uns trinta minutos e muitas anotações, ele disse: “– Puxa, eu vim aqui para ensinar a vocês, mas vocês já sabem muito e quem aprendeu fui eu! Então agora vou entregar uma folha e cada um fará um desenho de algum símbolo, dentre estes todos que vocês relataram, que represente a África.”

Imediatamente as produções começaram a surgir e ficção e realidade se mesclaram: imagens de textos informativos a respeito de países africanos – Monte Kilimanjaro, animais das savanas africanas e personagens veiculados nos filmes e livros, como Kiriku, Karabá, Kouba, se somaram às representações dos instrumentos musicais, ao pilão, incluindo rios, frutas e cabanas. Não foi esquecido de solicitar que nomeassem o Projeto, e (pois) cada traço que compõe letras e desenhos representa a autoria compartilhada, a socialização de saberes ressignificados e, portanto, representa em boa medida a participação de um coletivo que viajava junto, partilhando de um itinerário plural.

O artista recolheu todas as produções individuais e como eram todas muito significativas, teve a idéia de agrupá-las em sete diferentes versões, de modo a aproveitar tudo o que foi produzido, valorizando cada indivíduo. Esta montagem demandaria bastante tempo, pois exigiria conhecimentos de distribuição no espaço, proporcionalidade, além de “ter” que contar uma parte da história vivida por aqueles sujeitos de pouca idade. Combinamos que ele levaria para casa e retornaria em uma semana com uma matriz.

Para surpresa de todos, ele retornou com sete matrizes pois a diversidade de possibilidades, suscitadas pelas produções das crianças possibilitou uma variedade bem maior do que o previsto. Para definir com qual ficar e estabelecer assim a marca do Projeto Malungo, procedemos ao processo de votação, dentro da própria sala. Etapas foram sendo vencidas, e faltaram-me argumentos para sustentar a minha escolha (que foi por outra matriz). Recorri ao corpo docente, no momento do intervalo do recreio, e, por unanimidade, venceu a marca escolhida primeiramente pelas próprias crianças. Foi difícil e dolorido termos de decidir que ficaríamos com apenas uma daquelas matrizes. Todas eram muito bonitas, A matriz que obtive mais votos recebeu como argumentos o fato de que cada um dos elementos ali representados eram facilmente identificados, além de que continha muito mais elementos, representando muito mais atores participantes.

O Projeto Malungo se constituiu por meio de três eixos:

1. **Arte** – por meio de oficinas realizadas em parceria com a arte-educadora Marliése Vicenzi, nas quais foram confeccionadas máscaras africanas, que são o resultado de muito estudo e dedicação à história da cultura da África.
2. **Literatura**– a cultura africana é muito rica na produção de contos (a maioria repassados pela oralidade. Na diversidade dos contos africanos são ensinados valores, tais como: solidariedade, administração dos conflitos, relação com a morte e com a vida, conflitos geracionais e das sexualidades, etc.
3. **Formação de leitores e escritores** – visando, especialmente, otimizar o processo de alfabetização, contribuindo, desta forma, para as demais áreas do conhecimento e envolvendo outros sujeitos no processo. Houve considerável investimento na aquisição de obras literárias, até então completamente desconhecidas tanto do público docente quanto discente. Vale lembrar que a implantação da Lei 10639/03 proporcionou um *boom* editorial e colocou no mercado obras, ou ao menos, deu-lhes mais visibilidade, cuja temática transversa com o proposto pelo Projeto Malungo: culturas africanas e afro-brasileiras.

O Projeto também previa a possibilidade de geração de renda por meio de oferta de curso de artesanato para a comunidade do entorno da escola, constituindo um grupo de mulheres, com encontros quinzenais, para confeccionar bonecas artesanais.

Os motivos que nos levaram a optar por este viés de projeto, e não outro, foram muitos: ensinar, estudar e aprender sobre a história da África é uma dívida da humanidade para com os povos africanos; estudar a história da África e descobrir a riqueza das culturas africanas é descobriremo-nos a nós mesmos, pois permite-nos estabelecer conexão com o passado, com a história de importante parcela da população afro-descendente; Florianópolis é uma cidade miscigenada e, neste caso, povo miscigenado é o resultado da africanidade presente no nosso sangue.

E sobre as tentativas de intercâmbio, vale ressaltar como tal fato se deu. Ainda no ano de 2005, já encaminhando-nos para sua finalização, em conversas com uma professora de História, que atua somente com o Ensino Médio, com quem fazia país africano, pois sendo freira, fazia um trabalho de acompanhamento em diversas escolas mantidas por sua congregação. Sabedora ela de meu espírito empreendedor, escarafunchador, e, lembrando

do quanto havia sido estimulante a experiência anterior de intercâmbio com uma escola pública no Arquipélago dos Açores, propomo-nos, simultaneamente, um alargamento da possibilidade de intercâmbio.

Desta sensibilidade de minha companheira professora, nasceu o contato telefônico com uma Irmã, que me forneceu outros contatos, e deles obtivemos o endereço para correspondência via correio, com a Escola Franciscana Bom Pastor, em Kangandala, Malenje, República Popular da Angola. Por que se corresponder com alguém tão distante? Por que querer apostar numa proposta de difícil concretização, e cujas possibilidades de trocas poderiam ser assimétricas?

Porque trabalhar com o gênero epistolar¹³ é extremamente rico, gratificante no qual a criança vê materializada a necessidade da escrita e da leitura. Porque perguntar, utilizando a escrita, e obter as respostas do que perguntamos, apoiados na escrita, ressignifica a importância do ato de ler. Porque ter o que dizer, ter a quem dizer, e ter como dizer estruturam a fundamentação teórica da alfabetização. Estudaríamos a África com e a partir de gente africana, com elementos da cultura de lá e de cá, já que nossas correspondentes eram brasileiras que tinham escolhido viver na África.

Reconhecer no diferente, seja ele branco **ou** negro, pequeno ou grande, rico ou pobre, reconhecer as diferenças é uma necessidade para se buscar a paz e a harmonia entre as pessoas. Sujeitos reconhecidos por suas capacidades criativas e criadoras são urgência para se qualificar o processo de humanização, contra-hegemonicamente à barbárie que teima em se instalar.

Manter uma auto-imagem positiva significa saber quem somos, de onde viemos e o que estamos fazendo aqui e porque falamos de territorialização, com espaço demarcado pelo viés público: uma escola pública, representada por parte de seu corpo docente, que busca outras formas de aprender, de ensinar e, acima de tudo, de conviver.

Perceber a importância histórica da atividade na qual embrenhávamo-nos problematizava a folcloricidade advinda das **pedagogias de evento**, que deixaram marcas. Marcas dentre as quais, a sensação de que **comemorar** algumas datas já seria o suficiente para darmos conta de estudar a complexidade de relações sociais, dentre elas, a escravidão na

¹³ O gênero epistolar é o nome dado às correspondências trocadas. É um dos mais antigos registros de escrita encontrados na história da humanidade. Necessita de destinatário (a quem se destina) e remetente (quem escreve). O trabalho com este gênero em sala de aula propicia o agenciamento de conexões, ou seja, dá sentido ao ter o que dizer, ter a quem dizer. Permite que os envolvidos se reconheçam nesta relação e se tornem efetivos produtores deste gênero discursivo.

colonialidade do poder. Os povos conquistados e dominados foram postos numa situação **natural** de inferioridade. O etnocentrismo colonial e a classificação **racial** universal ajudam a explicar porque os europeus foram levados a sentirem-se tão superiores. E não só: **naturalmente** superiores. E, sem perceber, quando priorizamos currículos apoiados no eurocentrismo, reforçamos esta idéia equivocada.

Engendrar ações e políticas públicas para que parcela importante constitutiva do “povo florianopolitano” tenha como legítimas suas manifestações religiosas, culturais, e não a cópia do eurocentrismo, ou como diz Quijano (2005):

O processo de homogeneização dos membros da sociedade imaginada de uma perspectiva eurocêntrica como característica e condição dos Estados-nação modernos, foi levado à cabo nos países do Cone Sul latino-americano não por meio da descolonização das relações sociais e políticas entre os diversos componentes da população, mas pela eliminação massiva de alguns deles (índios, negros e mestiços). Ou seja, não por meio da democratização fundamental das relações sociais e políticas, mas pela exclusão de uma parte da população. (QUIJANO , 2005, p. 263)

O conceito de **raça** passa a ser utilizado a partir da existência das **Américas**; talvez as diferenciações fenotípicas como cor, entre conquistadores e conquistados tenham sido utilizadas como referências biológicas, portanto **darwinistas** à época, para explicar **biologicamente** a dominação, “(...) já que não há rastros dessas categorias nas crônicas e em outros documentos dos primeiros cem anos de colonialismo ibérico na América.” (QUIJANO, 2005, p. 229).

Desse modo, apontamos a seguir os objetivos pretendidos com o projeto:

- a) Dar visibilidade à riqueza das culturas africanas, historicamente negadas, e contribuir na formação de identidades mais assertivas, reconhecendo nas africanidades a matriz cultural de boa parte da população florianopolitana;
- b) Construir uma alternativa curricular centrada no interesse, desejos, curiosidades, manifestadas pelas próprias crianças, agentes sujeitos do processo de construção do conhecimento;
- c) Apoiar-se no tripé: Arte, Literatura, formação em africanidade, com vista à apropriação da/na Cidade, para otimizar o processo pedagógico, buscando compreender entraves, limites e rupturas;

- d) Reforçar a auto-estima na biotipia afro, lançando outros elementos de análise, principalmente por meio do acervo bibliográfico, montado especialmente para o desenvolvimento do projeto e utilizando textos fílmicos;
- e) Apropriar-se de alguns elementos da cultura popular africana, aquela manifestada nas comunidades de aldeias, descritas por nossos correspondentes do intercâmbio: solidariedade, unidade, auto-determinação, trabalho coletivo, responsabilidade, cooperação econômica, motivo, criatividade e fé para projetar outras possibilidades de organização da coletividade e o enfrentamento da violência;
- f) Utilizar a Arte como potencializadora da humanidade;
- g) Reconhecer que a história da África é anterior à vinda dos escravos;
- h) Produzir, plasticamente, sínteses das descobertas, por meio de fazeres artísticos;
- i) Otimizar o intercâmbio epistolar internacional (Escola da Criação Velha – Arquipélago dos Açores e Escola Franciscana Bom Pastor, em Angola);
- j) Provocar a necessidade da busca pelo conhecimento, constituindo-se numa espiral que é retroalimentada constantemente com novas descobertas;
- l) Proporcionar ampliação vocabular e conseqüente aumento do interesse pelo aprendizado escolarizado.

3.1 O intercâmbio com uma África

O intercâmbio com uma comunidade, em Kandangala, Malanje, na República Popular de Angola, África, ocorreu por meio de trocas de correspondências, em grande parte virtuais, por intermédio da irmã Aurélia, tendo como referência lá na Escola Franciscana Bom Pastor a irmã Débora, professora atuante e militante da causa África.

Em maio de 2006 iniciamos o intercâmbio epistolar via e-mails. O intercâmbio se constitui em importante ferramenta para otimização da alfabetização: ter o que dizer; ter a

quem dizer e ter como dizê-lo são o tripé que ressignifica a apropriação da escrita pela crianças, especialmente quando imbuímos esforços para tornar este árduo processo, nada natural, um tanto mais atraente.

“Uma África” é um posicionamento político frente às pluralidades que configuram aquele continente. Claro que apenas correspondências intra-escolares, trocadas em extensos espaços temporais não dão conta de produzir importantes apropriações acerca daquela realidade, contudo, imprimem curiosidade e proporcionam um alargamento da visão de que do outro lado, na distância projetada pelo Oceano, há crianças, também falantes da Língua Portuguesa e que freqüentam escolas, brincam, comem, crescem, vivem, enfim. Semelhantes? Identificações? Discrepâncias? Os olhos que estão sendo cultivados, quando aflorarem, nos darão algumas respostas!

O assunto era tratado entre duas professoras: uma aqui no Brasil e irmã Terezinha Baggio (Diretora da Escola Franciscana Bom Pastor – África). Tratávamos de narrar uma à outra as experiências na Educação Popular, quando aqui no Brasil iniciávamos a construção curricular pelo tema africanidade, e ela lá, tentando inculturar-se, apropriando-se de uma cultura completamente desconhecida, e tendo assumido como Missão a Direção de uma Escola que acabara de se estruturar. A troca de e-mails permanece ainda hoje.

Não foi possível colocar as crianças brasileiras em comunicação com as crianças angolanas (via comunicação virtual) pois estas não têm acesso à informática. Mas todas as informações que obtivemos junto às irmãs Terezinha e, posteriormente, irmã Débora, foram relatadas às crianças brasileiras, tendo inclusive sido distribuída entre estas a lista das crianças oficialmente matriculadas na Escola Franciscana Bom Pastor.

Em novembro de 2006, recebemos a visita da irmã Débora, professora brasileira, mas, radicada em Angola desde 2003, sendo fundadora-constructora da Escola. Durante uma manhã cantamos, conversamos, ouvimos e perguntamos muito sobre como era a vida das crianças angolanas: do que brincavam, o que comiam, o que aprendiam, a que filmes assistiam, como se divertiam, que relações estabeleciam com a Escola. A irmã Débora presenteou-nos com tecidos africanos, CDs contendo muitas fotos que registram parte do viver angolano e, principalmente, plantou nas crianças a solidariedade. As crianças brasileiras retribuíram confeccionando brinquedos artesanais, desenhos, livros de histórias que foram enviados à Angola.

Um dos desafios que o projeto Malungo enfrenta é a dificuldade de comunicação que permanece ainda hoje, tendo em vista que as próprias irmãs, para acessarem à Internet, precisam viajar 30 quilômetros, em estradas abertas no meio das florestas.

Embora esteja posta a necessidade do intercâmbio, visando mesmo a contribuição que este tipo de prática traz, por sermos aqui e lá, falantes também da Língua Portuguesa, foi imensa a surpresa relacionada a termos utilizados no cotidiano angolano: **matabichar**, que significa fazer o desjejum; **janta**, que significa peça de carro; **simba**, que significa aparelho de som, ainda à pilha, ou bateria; **cueca** que significa calcinha; **biquini**, que significa cueca; **custipado**, que significa gripado.

Algumas falas da irmã Débora¹⁴, para o grupo de crianças que a escutava, ficarão para sempre em suas memórias:

– Lá, na África, não existe Natal. Não celebram aniversários. O africano sem música e sem dança, ele morre. Quando alguém morre, é feita uma grande festa, com comida, bebida e dança. A comunicação é via rádio. Não existe televisão. A comida principal é a mandioca. QUIZACA é uma comida feita com folha de mandioca, pilada com ginguba (amendoim) e também comem goma com peixe seco. Não utilizam óleo de cozinha, apenas o óleo de amendoim. Muitos matam a fome comendo mandioca crua. Comem apenas uma vez por dia. Não têm fogão, porque não têm gás. Usam o fogareiro com três pedras, e eles mesmos fazem o carvão. O dinheiro é chamado de *kwanza*, que também é o nome do maior rio que corta a Angola. Soba é um ser mais velho, escolhido entre todos da comunidade, que reúne as crianças, ao redor da fogueira, para contar-lhes histórias. Nada é escrito. Guarda tudo na memória. Às vezes ficam nesta atividade até a uma hora da madrugada.

Brincadeiras: – Nossa amarelinha lá é chamada de *Semana*; a queimada nossa lá é brincada com o nome de *garrafinha*; cinco marias é conhecida por *pedrinhas*. O povo africano é um povo guerreiro, lutador!

– **Ginga**, vocábulo muito utilizado entre nós para representar movimento, desembaraço, é também nome de uma importante rainha africana. O atual¹⁵ Presidente da República Popular da Angola é Eduardo dos Santos. Angola só se libertou do domínio colonizador graças a Agostinho Neto.

Tua saquidila!: (muito obrigada, na língua kibundo)”

¹⁴ Irmã Débora foi professora da Escola Franciscana Bom Pastor e nos visitou aqui no Brasil, materializando o intercâmbio, em alguma medida.

¹⁵ Informação do ano de 2006.

3.2 Colher e plantar ou plantar para colher?

*De semente e de fruto*¹⁶

*Semente que fruta dá?
Semente que fruto tem?
Já deu fruta, meu bem!
Já deu fruto, meu bem?
Ora, de onde a semente vem?
Do fruto que nasceu também.*

*Do fruto que nasceu tão bem.
Semente que fruta tem?
Semente que fruto tem.
Tem o fruto do querer
meu bem
Tem o fruto do fazer
Meu bem!*

As lógicas socializadoras das famílias e a construção social da realidade ocupam um lugar no vácuo e, a escola, suspensa por inércia, não tem onde se apoiar. Ilustra o pensamento aquela visão do astronauta, em testes pré-escalada à lua, quando da ausência da gravidade.

A inclusão do eixo Arte no projeto é justificada pois na grade curricular já a temos como disciplina, nas séries iniciais, desde 1996: “Ela deixou de ser considerada uma atividade, para se tornar conceitualmente uma disciplina, trazendo como principal consequência a maneira como a Arte ficou disposta no currículo: uma disciplina obrigatória que requer uma maneira de ser ensinada com conteúdos específicos de acordo com o PCN-Arte”(OLTRAMARI, 2009)¹⁷

A arte atende a uma demanda interna do ser, potencializando a humanização. A Arte expõe a condição primeira do ser, realizando o intercâmbio entre o interior e o exterior, entre o ser e o mundo, materializa o ser. Pela Arte, a subjetividade se concretiza nos processos e na própria produção final do propósito. A Arte exterioriza o ser e dá existência à sua vontade no mundo das coisas e das relações. A Arte como instante do experimento da harmonia consigo e

¹⁶ Poema escrito por esta pesquisadora, na primavera de 2007, ainda em conflito com a problemática que seria objeto da pesquisa.

¹⁷ OLTRAMARI, Daniel Castro. **A Disciplina de Arte na Escola Pública: a constituição dos sujeitos professores de artes visuais**. Dissertação, UFSC, 2009.

com o outro, no campo da elaboração dos sentimentos e das relações. A Arte como manifestação pública de interesses, desejos, necessidades e sentimentos.

3.3 Construindo redes de solidariedade: as malhas, as tralhas

Observando a conversa de um pescador artesanal, produzindo instrumentos para o seu ofício, enquanto tece a rede, concomitante, se apóia nas tralhas. São elas que darão sustentação à rede. Configuram-se em duas cordas, uma na parte superior da rede, contendo as cortiças, e outra na parte inferior contendo o chumbo. Nas tralhas, cortiças e chumbos limitam a altura da rede. E tão importantes quanto os nós que compõem a rede, são também os espaços entre um e outro. Portanto, uma rede (seja a da pesca ou a social), é feita de espaços vazios e de seus preenchimentos, além de possuir uma tralha de onde partem todos os demais fios. Desta imagem retira-se uma referência para compor a apresentação do Projeto Malungo.

Segundo Scherer Warren (2000) as redes são as principais formas de atuação e articulação dos movimentos sociais e das ações coletivas na contemporaneidade. Em suas palavras: “as redes caracterizam-se pela busca de articulações mais horizontalizadas, evitando o centralismo e a burocratização organizacional. Envolvem a participação de atores múltiplos (de movimentos, ONGs, cidadãos informais), para a realização de metas ou projetos comuns, que se constroem diante de conflitos ou de uma ação solidária.” (WARREN, 2000, p. 62).

É neste cenário que o Fórum do Maciço se encontra, fortalecendo nossas crenças e retroalimentando nossas experiências na militância pedagógica, cujos nós e tramas da rede se confundem, se misturam, se fundem, se conflituam, mas a necessidade de compreender e fomentar a apropriação e o uso dos espaços – todos eles – da/na cidade de Florianópolis, incluindo os eminentemente educativos, converge para a possibilidade de ampliação dos limites da cidadania moderna fundada na garantia formal de igualdade entre diferentes indivíduos.

As principais idéias-força que vêm orientando a participação dos sujeitos coletivos, na presente década são: a ética na política, expressando o desejo de moralização do espaço público, de transparência da arena institucional, de priorização de programas que atendem a fins públicos não clientelísticos e assim por diante.

A democratização da esfera pública, repensando as relações entre o privado, o estatal e o público, com a garantia para uma participação plural, em que seja contemplada a diversidade cultural com as respectivas subjetividades (étnicas, de gênero, etc.), e que permita combinar democracia direta com democracia representativa. (WARREN, 2000, p. 61-2),

O que foi possível construir de entendimento, a partir desta pesquisa, foi uma revisão da prática docente. Por diversas vezes apontada em estudos anteriores, de que a coletividade pode dar respostas a questões que angustiam e travam processos educativos que deveriam fluir, é a própria fala das professoras entrevistadas, as mesmas que conduzem o processo pedagógico nos dois turnos, ininterruptamente, por cinco dias da semana, e, por vezes vêm seus sonhos e desejos sendo menosprezados. Há muita clareza, quando têm a oportunidade de se manifestar.

Compreendem a importância do ato pedagógico, anseiam por práticas mais dinâmicas, têm consciência de que compõem uma trama, e que a mesma, por vezes, aprisiona. Mas não basta querer fazer, é preciso saber fazer. Compreendem que a perspectiva da educação, por meio da Arte, desperta a consciência cultural, conforme Batista (2005) nos aponta: “É necessário entender que o indivíduo torna-se senhor de si mesmo e de seus conteúdos se lhes for permitido ter acesso a coisas, lugares, processos, acontecimentos e registros, e a garantia desse acesso representa um passo importante no processo de transformação do indivíduo em cidadão e sujeito de sua história.” (BATISTA, 2005, p. 9)

Portanto, a lista a se exigir políticas públicas que dêem conta de materializar uma prática de educação para as relações étnico-raciais, vislumbra:

- Elucidar o emaranhado pedagógico, no qual a rede de ensino pública estadual de Santa Catarina se encontra;
- Vincular o processo curricular a desenvolvimentos culturais mais amplos;
- Abrir espaço para diferentes manifestações culturais, privilegiando a cultura advinda das culturas negras (porque é esta a constatação quando se verifica a que matriz cultural estão afiliadas nossas crianças e suas famílias, em sua maioria);
- Reutilização do espaço social para estabelecer um perfil e códigos de conduta que possam gerenciar a apropriação do uso dos espaços públicos oferecidos pela cidade, em especial, os gerenciados pelo poder público e/ou sob sua gerência, pelas crianças e adolescentes que dele fazem uso (ou não). Pois, a questão curricular corresponde a um processo contínuo e complicado, em que o ambiente escolar precisa ser visto como ambiente

simbólico, imaterial e humano em constante reconfiguração, no qual melhor se percebe a importância de elementos extra-escolares na formação das identidades dos envolvidos.

Sendo assim, as ações propostas pelo projeto Malungo, apenas iniciaram outra possibilidade de trabalho, trazendo à tona elementos constitutivos das infâncias e da sociedade que estavam submersos no oceano do europocentrismo branqueador.

Não se trata de travar uma disputa, muito menos uma comparação, mas, de elencarmos outras perspectivas, a partir de uma contribuição dada por povos africanos: banto (Cabindas, Congos, Moçambiques, Benguelas), ou Sudanês e Minas (Nagôs), que se manifestam até hoje, principalmente na religiosidade, nas festividades, na música, na culinária, na Literatura, nas Artes, etc...

E a escola é, privilegiadamente, o espaço social determinado para administrar a diversidade, seja racial, econômica, religiosa. Não há como construir conhecimento sem justiça cognitiva, sem a justeza na distribuição das informações, o que só se alcança a partir do desejo de se compreender e se respeitar o outro, a outra, o que não sou eu. A propósito, Lesser (2001, p. 25) nos lembra que: “A etnicidade nunca se referiu à cultura social apenas, incluindo também a cultura econômica.”

Outro aspecto sobre o qual me debruço é em relação à oferta pedagógica de práticas culturais pela escola, como constructo do próprio saber e amalgamador da construção do conhecimento. É urgente e necessário rever que prática é esta que exclui, mascara, inabilita o ser autonomamente social para viver em permanente exclusão. Por isso, desejo, com forças ancestrais, que o objetivo geral desta pesquisa – apreender os aspectos significativos da experiência pedagógica Projeto Malungo, apoiada em seus objetivos específicos, possa:

1. Pelos elementos mostrados – dados recolhidos – durante as entrevistas, perceber o quanto de reflexão se faz de forma individualizada ou coletivizada;
2. Identificar as imagens que fazem de si, do trabalho docente, quando suas ações ganham visibilidade e extrapolam os muros da Escola;
3. A partir dos paradigmas indiciários, levantar pistas que elucidem a coerência ou não da perspectiva sócio-histórica nas concepções de aprendizagem de cada docente entrevistado;

4. Refletir sobre o trabalho docente e as conseqüências jurídico-político-pedagógicas de implantação e implementação da Lei 10.639/03.

Sendo assim, para que sejam alcançados, e, sobretudo, que, a partir deles vislumbremos outras formas de organização, permeadas pelas infâncias, e ao que lhe é peculiar: ludicidade, artistagens e experimentações, que alegam a vida e enfeitam os ambientes, físicos e simbólicos, outros sujeitos são conclamados a aderir a esta construção, que é permanente.

A garantia dos direitos e proteção das infâncias é a própria garantia da continuidade da espécie, portanto, quando a escola pode correlacionar forças, tensionando alternativas curriculares mais alinhadas com a perspectiva da diversidade, ainda resta uma esperança de que o ciclo da vida não seja interrompido, mas vivido em sua plenitude, na ancestralidade e no presente.

CAPÍTULO IV

Analizando os Dados: “a gente pode entender muitas coisas que acontecem”*



FIGURA 4 – Cuidado Escola!

Fonte: Dados da Pesquisa. MALAQUIAS, Guilherme, 2007¹⁸

*Excerto de uma das falas da entrevistada Nancy.

¹⁸ Embora o símbolo utilizado na placa de trânsito seja razoavelmente conhecido: “Atenção, área escolar! O fato da imagem ter sido captada por uma criança, sugere que prestemos atenção, e dediquemos cuidado a esta instituição escola, tão importante e que pode contribuir se se considerar as especificidades de cada sujeito que nela passa uma parte significativa de suas vidas.

4.1 Revelações: escuta e paciência pedagógicas

Paciência pedagógica foi uma categoria pinçada da empiria, embora tenha tido suporte paulofreireano. A expressão refere-se à necessária (e almejada) capacidade das docentes em ouvir o que os alunos têm a dizer, legitimando seus discursos, apostando na dialogicidade, compartilhando saberes. Foi Paulo Freire quem me inspirou a encontrar a chave para abrir gavetas emperradas pelo tempo e pelos desafios, ao elaborar os conceitos referentes às três paciências: a histórica, a pedagógica e a paciência afetiva. De minha parte, por entender que o conhecimento se dá em movimentos, e estes diferem de sujeito a sujeito, há que se ter paciência para sincronizar os diferentes ritmos de aprendizagens de cada um.

A paciência pedagógica pode imprimir alegria e esperança às experiências derivadas de um coletivo que respeita singularidades individuais.. De posse desta compreensão, é possível problematizar como se processa a aprendizagem. Como as crianças aprendem? Aprendem porque nos ouvem falar? Aprendem porque escutam? Aprendem e, necessariamente, precisam mostrar-nos que aprenderam, de alguma forma?

Paciência e escuta pedagógicas exprimem o desejo de comunicação entre docente e discente, entre o ato de ensinar e o ato de aprender, implicando em apropriações de discursos coletivos para ressignificações materializadas em planejamentos e planos de trabalho.

Quando me propus a desenvolver a pesquisa em questão, sabia, antecipadamente, de alguns riscos que correria, por estar inserida na mesma realidade, a qual buscava interpretar. Por outro lado, os vínculos estabelecidos antes da execução da pesquisa permitiram aproximações, abreviaram protocolos e, sobretudo, possibilitaram que muitos olhares focassem na mesma direção.

Outrossim, exercer a docência, numa mesma escola, por vários anos seguidos (mais de uma década), pode promover a existência de certos vícios, hábitos que se naturalizam e deixam de ser percebidos por quem está imerso, mas saltam aos olhos de quem é chegado recentemente ao mesmo ambiente.

Ouvir companheiras de trabalho, colegas e cúmplices é desafiador, motivador e acima de tudo compensador, pois é uma oportunidade ímpar de exercer a reflexão e buscar o tão almejado aperfeiçoamento ou a capacitação em serviço, ou a formação continuada: não foi necessário abrir mão do espaço e do tempo pedagógicos, mas foi imprescindível contar com a colaboração de minhas colegas, que cederam seu tempo de intervalo (aulas de Educação Física e Artes), quando normalmente poderiam utilizá-lo de forma não diretiva e até para seu

lazer. Porém, optaram em dialogar comigo, concedendo-me as entrevistas que se constituem parte do meu banco de dados para análise.

Todas são mulheres, reconhecidas socialmente como brancas, embora uma delas afirme que “–Tanto que numa destas pesquisas em relação às associações eu pude descobrir também que eu tinha descendentes negros na minha família, inclusive eu!” A faixa etária do grupo oscila entre 30 e 59 anos, todas têm filhos e filhas e exceto uma que é viúva, todas vivem em situação de conjugalidade com seus companheiros e todas são heterossexuais.

As lágrimas que rolaram enquanto a entrevista se realizava, os qualificadores de voz, como ofegância e os risos inesperados, porque lembrávamos juntas de emoções vividas ao longo do projeto analisado, os momentos de intervalo, de silêncio, que puderam representar entre outras coisas aquela busca na memória por algo que talvez não tivesse ganhado tanta importância quando de sua execução. E agora, trazido à tona, rememorado, lembrado para ser analisado, ganha *status* de acontecimento pedagógico, pois “Antes de ser atualizada pela consciência, toda lembrança “vive” em estado latente, potencial (BOSI, 1994, p. 51). Fiz um exercício de ser narradora (no sentido benjaminiano), mas intercalei com ser ouvinte, aproveitando as oportunidades para compor um mosaico do que significou para mim, também, vivenciar a experiência pedagógica denominada Malungo. O relato da professora Bruna confirma:

Na verdade eu nunca havia participado de um projeto com tanta dimensão e com tanta repercussão também. Tanto em mídia, como na Escola, como na comunidade. Sempre [atuando] em pequenos projetos que ficava mesmo no ambiente escolar, só mais dentro de sala. Então, isto faz com que tu vá...tu te sentes mais importante, tanto tu professor como os alunos vão buscando cada vez mais conhecer, pesquisar realmente mais atrás da História mesmo que tu fazes parte que vem através dos teus antecedentes. (Entrevistada Bruna).

Companheiros de viagem, a definição do termo **malungo**, mais do que a clarifica: corporifica, nesta relação, a possibilidade de construções curriculares que devolvem aos sujeitos aprendentes a decisão sobre o seu próprio aprender. Bosi (1994, p. 38), ao falar da “comunidade de destino”, delas exclui as visitas ocasionais. Pois bem: minha comunidade de destino é a compartilhada por minhas entrevistadas, sendo três delas profissionais da educação admitidas em caráter temporário e com as quais pudemos ter a honra e a sorte de um convívio de pelo menos três anos.

Assim que me afastei das atividades de docência, gozando de licença para o aperfeiçoamento, com base na Portaria 647 de 09/04/07, passei a freqüentar a escola

semanalmente, a sondar, na tentativa de já colher os dados para a pesquisa. Não chegava como visitante, mas saía com a sensação de quem observa à distância, mesmo estando muito próximo.

As conversas com as crianças, nos corredores, nos intervalos das aulas, seguiam-se descontraidamente e os assuntos voltavam-se muito para os acontecimentos ocorridos fora da Escola. Inúmeras foram as vezes que me perguntavam se eu estava retornando e com quais turmas eu trabalharia. Esta tentativa das crianças de me atualizarem sobre o cotidiano de sua comunidade foi interpretado por mim como uma impossibilidade de fazer delas e com elas uma observação participante: “Não basta a simpatia (sentimento fácil) pelo objeto da pesquisa, é preciso que nasça uma compreensão sedimentada no trabalho comum, na convivência, nas condições de vida muito semelhantes.” (BOSI, 1994, p. 38).

Os estudos que produzi neste espaço de tempo dedicado ao Mestrado me levam a dialogar com uma gama de autoras e autores e me permitem afirmar, apoiada em Bosi (1994, p. 56) que “O instrumento decisivamente socializador da memória é a linguagem”. Por outro lado, Fairclough (2001, p.12), incisivo, pergunta: “até que ponto as transformações propostas nos textos orais e escritos são favoráveis aos cidadãos?” Na busca por encontrar resposta, ele mesmo aponta algumas possibilidades: na análise dos discursos são os efeitos sociais do discurso que são focalizados. E é este o foco das entrevistas: os enunciados posicionam os sujeitos e desta posição pode-se apreender o significado atribuído e o narrado, o perene e o permanente. Compomos, então, um conjunto de sujeitos “moldados pelas práticas discursivas, mas também capazes de remodelar e reestruturar essas práticas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 70) e “os sujeitos sociais constituídos não são meramente posicionados de modo passivo, mas capazes de agir como agentes” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 87).

As três dimensões de análise: texto, prática discursiva e prática social sugeridas pelo autor, que se coadunam com as três funções da linguagem: função identitária, função relacional e função ideacional são utilizadas para dialogar com Charlot (2000) e deste exercício extraio as camadas do que foi dito e analisado.

A cada nova leitura é como se fosse possível folhear as páginas desta concepção tridimensional, pois ao se analisar textos sempre se examinam simultaneamente questões de forma e questões de significado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 102); e as razões para combinar significantes particulares a significados particulares se apóiam na própria docência exercida

em escola pública estadual, localizada em região periférica, conforme descrição feita pela entrevistada Bruna:

As crianças, pelo fato de valorizar mais a raça deles, de onde eles vêm, o eles achavam que não tinham acesso, agora não. Eles têm asas!

Relacionado aos que eles vivem também. Por exemplo: eles não falam, eles gritam um com o outro, pelo que eles vivem em casa. Eles dão/fazem gestos, e para chamar um ao outro dão pontapé, não tocam, eles empurram, eles não esperam, eles empurram, eles não pedem desculpas, eles vêm afoitos, sem...Como que eu posso dizer? Vêm perdidos, parece! Sem...Eu não sei nem te explicar. Não tenho a palavra.

Eu acho que todo ser humano, a base do ser humano é a família. A família está desestruturada. A criança fica desestruturada. Ela precisa de amor, de carinho e de proteção e a família não está dando. E a Escola, querendo ou não, tem que dar conta de tudo isto. Por mais que não seja o papel da Escola, mas ela tem que fazer se ela quer colher alguma coisa. Se não ela não consegue. (Entrevistada Bruna).

4.2 Inserção no Projeto e a autoria: quem tem autorização para falar?

Para analisar os dados, sempre esteve presente em minha ação, a origem do projeto em pauta: ele nasceu da reivindicação de uma criança, menino de oito anos, que em conversa com um escritor, cuja discussão girava em torno da açoraneidade, elemento que também compõe o caldo cultural constituinte da formação social da cidade de Florianópolis, a criança questiona e instiga: “– Lá na minha casa ninguém é açoriano. Eu sou outra coisa! (apontando para a pele do seu braço).

Esta inquietação infantil encontrou eco e problematizou a própria condução dos trabalhos, refletindo no projeto político pedagógico da unidade escolar. Sem ser ingênua, é preciso lembrar que a preocupação com o discurso infantil ainda é um processo em construção e a participação da unidade escolar no movimento denominado Fórum do Maciço muito contribuiu para sensibilizar e preparar os ouvidos do corpo docente para esta escuta sensível, apontada pelas falas das crianças. Mas o que se verifica, nas entrevistas analisadas, é uma desarticulação, uma descontinuidade, talvez como consequência das etapas diferenciadas na própria carreira do Magistério de cada uma delas: “– (...) me deram também um papel onde ali continha a história do Malungo (...).” (Entrevistada Karabá).

Esta fluidez também pode ser percebida por outro dado: “–A princípio as crianças já trabalhavam com o Projeto, na Escola. Então, com a ajuda das próprias crianças, ajuda dos outros professores eu fui me inserindo neste trabalho.” (Entrevistada Bintou).

A quebra de paradigma, já anunciada em outras áreas do conhecimento, também se aplica nesta experiência empírica. A ênfase dada sobre o “trabalho interessante desenvolvido”, no relato que se segue, aliada à alternância entre quem aprende, e em que condições, exemplificam:

Olha, foi uma coisa nova e muito bom de ser trabalhado, bastante assim ó... muita coisa interessante. Coisa que a gente tinha noção, mas não tão profunda. Então, trabalhando o Malungo eu tive que fazer pesquisa das crianças... até para mim mesma...tinha coisas que eu não sabia. Foi uma experiência maravilhosa! (Entrevistada Bintou).

O projeto é bem legal além de dar uma diferença na aprendizagem, porque ajuda eles a conhecer bastante. Uma coisa que achavam que africano é só coisa de...como eles dizem no popular – macumba! – e não é isso. Eles têm uma cultura por trás disso: uma fé, uma religião.

Eles falam bastante da cultura, eles demonstram no dia-a-dia, na atitude, eles mesmos conversando, eles discutem muito sobre...ah...porque eles falam muito de religiões, porque na nossa...na área deles, na Comunidade, trabalham muito com Umbanda, essas coisas...então, eles achavam que africano era... eles tinham uma visão, pelo que eu, entende? Pela minha visão que eu vejo eles, não é? Até eu também mudei muito a minha atitude. Como eu não sou umbandista e onde eu moro também como eu faço parte da Comunidade deles eu achava que Umbanda era coisa só para fazer macumba e acabou! Mas a gente vai estudando, vai aprendendo que por trás disso não é só o sentido – verdadeiro sentido – tem outra coisa por trás disto. Eles também, muitos também viram que têm que respeitar a cultura deles. Como eles têm que respeitar a nossa, nós também temos que respeitar a cultura deles. Então vi que eles modificaram bastante. (Entrevistada Karabá).

A forma de organização pedagógica que permita a construção de planejamentos coletivos e outros arranjos não aparece nas falas colhidas, embora durante o segundo ano da experiência em curso fossem realizadas cinco reuniões pedagógicas cuja discussão girou em torno do planejamento do Projeto Malungo.

A responsabilização pela condução do que se faz em sala de aula parece estar descolada de uma compreensão do que pode vir a ser um trabalho coletivo. A recolha das falas, pelas entrevistas, não fazem referências a registros, documentos, relatórios ou qualquer outro instrumento que permitisse a qualquer dos sujeitos envolvidos acompanharem, ao longo do tempo e da História, os acontecimentos vivenciados e descritos como “uma riqueza para a gente” (Entrevistada Karabá).

Pode-se apreender que a Pedagogia de Eventos ainda prepondera e, a ausência de articulações (coordenação pedagógica, por exemplo), dificulta o monitoramento e o interesse manifestado pelas crianças nos diferentes percursos do processo automaticamente é lido como

“ parece que já aprenderam bastante, já sabem bastante sobre a Cultura” (professora Karabá). Estes dados podem ser contrapostos com o nível de produção escrita, que parece não ter tido o mesmo desempenho, ou seja, quando se trata de mostrar corporeamente, em forma de apresentações, ou performances, há investimentos maiores. O diálogo que se segue exemplifica:

Pesquisadora: E o acesso ao acervo? Como é que está o acesso? Como é que avalia o acesso e a distribuição destes livros?

Entrevistada Karabá: No primeiro ano estava precário, não é? Imagina! Eu nem sabia que existia. Porque ficavam aqui atrás. Depois que a gente... Depois ano passado aí na metade do ano a S... fez a Biblioteca e ficou de fácil acesso.

Pesquisadora: Tu disseste que utiliza o acervo Malungo em tuas aulas. Como que utilizas? Poderias me explicar assim, se é diariamente, ou de vez em quando? Como é que utilizas em tuas aulas?

Entrevistada Karabá: Eu utilizava sempre um dia só, não é? Para trabalhar. Depende: se fosse para contar história, para a gente trabalhar... Porque tinha dias que a gente ia a semana toda só no Projeto. Para fazer ensaios... eu trabalhei muito com a dança, como tu viste, no ano passado com eles. Então tinha que ensaiar, não é? Então eu trabalhava a história: o porquê daquela dança; Então, era assim: dependendo da situação, do que eu estava trabalhando prolongava a semana toda ou tinha vezes que era uma vez por semana.

A afirmação da professora de que no primeiro ano o acervo estava precário, e ela não sabia que existia, parece denunciar a solidão com que a docência é exercida, mesmo com apostas por projetos de trabalho. “Sempre um dia só”, de forma poética sinaliza ausência de sistematicidade, improvisado em substituição aos planejamentos com dia e hora marcados.

Mas não se trata de culpabilizar, muito pelo contrário; este é o reflexo de equipes pedagógicas diluídas em cargos de assistentes técnico-pedagógicos, que não detêm formação específica para acompanhar e orientar pedagogicamente a produção de planejamentos. É em Sampaio (1998, p. 7) que encontro explicação para entender a aparente dicotomia: “No currículo que se constrói e se desenvolve na escola, várias determinações se fazem presentes, em diferentes medidas, traçando limites e possibilidades na rede de relações em que se desenvolve o processo pedagógico.” Como Hernández (1998) e Charlot (2000), Sampaio (1998) também traz à tona a perspectiva relacional de compreensão da escola: “Entendo que o processo de escolarização só pode ser apreendido na investigação que põe em relação a escola, o currículo, seus professores e alunos, analisando essa atuação (...) no quadro da cultura na qual se insere a escola.”(SAMPAIO, 1998, p. 4)

Os dados – discursos proferidos pelas entrevistadas – revelam alternâncias e autonomia na forma como cada uma conduziu seus trabalhos, embora o eixo fosse o Projeto

Malungo. Enquanto uma dedicou-se à dança (não é profissional da Educação Física, pois esta disciplina é exercida por outro profissional, devidamente habilitado), dedicando boa parte do tempo pedagógico aos ensaios, outra reservou maior espaço para discutir as religiões, e em especial as religiões de matriz africana, como a umbanda. Uma outra professora, provavelmente por sua especificidade em trabalhar com a Educação Física, observou que a cultura corporal precisa de mais atenção e assinalou interesse em estudar o assunto para qualificar sua inserção no Projeto. Uma única professora lembrou-se do quantitativo lúdico, tão necessário às práticas pedagógicas que se propõem a atender crianças em tenra idade, e muitas que iniciam suas vidas escolares a partir da inserção nas séries iniciais. No entanto, não mencionou obra literária, ou jogos constituintes do acervo Malungo como recursos didáticos.

Outro dado muito significativo foram as respostas obtidas para o questionamento: como as crianças aprendem? Aqui as agências formadoras de educadores foram, automaticamente, conclamadas a rever seus currículos e propor alguma intervenção que contribuísse com os entendimentos acerca de como se processa a aprendizagem, pois por unanimidade, as entrevistadas apontaram a positividade do projeto, conseguindo serem claras para si mesmas do ponto de vista de como as crianças aprendem:

Na verdade a gente é... é uma dúvida. Porque a gente não consegue que todas as crianças aprendam. Então... tem várias teorias e tal e a gente vai seguindo. A Escola, o Estado ou o município opta por uma linha e a gente vai tentando. Mas na verdade é uma dúvida. Porque a gente só sabe se a criança aprendeu quando ela, de alguma forma, ela demonstra isto, não é? Ou ela podendo escrever, lendo, fazendo este tipo de coisa, então... Eu acho que no momento em que tu vês isto acontecer e daí tu tens que fazer um *feedback* do que tu trabalhaste neste sentido daí para tu veres o que deu certo, dentro do que fizeste, para contribuir para isto. E isto é uma coisa que eu questiono, às vezes, na minha disciplina também. É óbvio que a criança é um ser e que não se divide. Ela não é na Educação Física uma coisa e dentro da sala outra. E ao mesmo tempo em que a gente quer que esta disciplina ajude-os no dia-a-dia de sala de aula, ela tem um propósito. Então eu quero ver o que elas estão aprendendo na Educação Física, não é? E não só sendo um composto das outras, que vai ajudar em sala de aula. Não sei se tu estás entendendo bem? Se não está um pouco enrolado?

Então, é toda uma investigação e toda uma observação que tu tens que ter e que tu tens que estar se avaliando aquilo que tu fez para ver se realmente se tu consegues o objetivo que ela aprenda realmente e que seja uma aprendizagem que ela consiga estar internalizando isto, mas também de alguma forma demonstrando o que ela conseguiu abstrair. (Entrevistada Nancy)

A compreensão sobre a apropriação da escrita revela uma visão grafocêntrica, dentro da compreensão de que a escrita revela níveis de competência e de habilidade da criança, e, por vezes, outras formas de expressão são desconsideradas. Assim como tornar-se

negro/negra não é apenas uma escolha, mas uma decisão, imbricada de condicionantes e, em sociedades de matriz eurocêntrica como a nossa, por vezes, esta construção se torna um desafio. Explicitar como a aprendizagem acontece exige conhecimentos que nem sempre estão disponíveis em nosso repertório. Ainda assim, a entrevistada esmiúça, detalha, e quase pinta-nos uma tela, ao relatar o quanto de escuta e de paciência pedagógicas estava presentes em sua docência. Descrever este processo de mediação da aprendizagem é um recurso pedagógico de extremo valor, pois singulariza o ato de aprender, respeita os ritmos e as construções particulares daquele sujeito. Esta perspectiva dialógica, de trocas, coloca todos os envolvidos em condições de igualdade de acolhimento para as aprendizagens, tornando-os capazes de colaborar com o grupo e por ele serem auxiliados.

Olha, falar de aprendizagem... eu acho até que o professor ensina...mas o momento em que a criança aprende...eu acho que...Ver isso aí? A gente quando vê já está! Eu não vejo o aprendizado...você explica...você... atendimento individual, você faz essa criança participar das atividades propostas, você propõe outras atividades, para que ela vá tendo conhecimento, vá aprendendo, só que a aprendizagem – como o ato da leitura! – parece que dá um tiquezinho neles assim! Dá um *clik!*

Eu digo que é um despertar, quando tu percebes já aconteceu. Na minha visão! Eu sei que nós damos embasamento para isto. Todo trabalho em sala de aula, fora da sala de aula, no recreio, no pátio, na hora da merenda...nós sempre estamos ensinando alguma coisa para nossas crianças. Aprendizagem, aprendizagem mesmo eles vão parece assimilando e quando você percebe, aconteceu. Eu tenho um fato de quando eu era professora da segunda série.

Aquela segunda série tinha 28 alunos. Quatorze não estavam alfabetizados. Eu trabalhei apenas com construção de textos. Produção, produção, produção! Eu produzia todos os dias com eles. Então...mas eu não percebia assim que aquele trabalho que a gente estava fazendo... naquele momento eu tinha receio de não surtir efeito! E quando um aluno meu escreveu uma frase, tudo grudadinho, tudo juntinhas as letrinhas, mas ele leu para mim! Eu olhei assim e disse: “– Querido, tu já sabes ler e já sabes escrever.”

Porque ele escreveu tudo junto, mas quando leu, sabe? leu pausado. Eu me sentei com ele e disse: “– Nós podemos separar isto aqui. Lê.”

Ele leu e eu disse: “– Então, escreve esta palavra. Agora bota o dedinho e escreve a outra.” Ali eu percebi que ele tinha desencadeado um momento riquíssimo para ele e muito mais para mim! Eu vi que eu pude ajudá-lo com toda aquela produção de texto, com tudo aquilo que a gente fazia diariamente e com várias estratégias. Eles escolhiam, a gente dava subsídios para que aquilo acontecesse e íamos acompanhando e no final de vinte e oito alunos que eu tinha, quatorze sem saber ler... No final do ano, quando fomos fazer o Conselho de Classe, para que todos fossem promovidos para a outra série, todos estavam alfabetizados!

(...)

O momento da aprendizagem? Eu acho que é uma consequência. Aquilo foi, foi indo, foi indo e eles foram se envolvendo e foram querendo também. E eu era uma mera mediadora. Eu era uma professora, mas eu digo que eu era uma ajudante. Também me envolvi naquele processo e fui levando e quando eu vi eles estavam lendo. Foi um trabalho assim árduo, grandioso, não é? Porque tentar conquistar, porque a primeira coisa que a gente tem que fazer é a conquista. É a arte da conquista. Se conquista, aí você envolve e do envolvimento vêm as atividades e eles vão. Naquele momento eram crianças bem...porque estavam ali...e eles também

queriam aprender, não é? Então foi um meio que eu arrumei. Já na pré-escola, eles aprendiam pelo material concreto. Mas o momento da aprendizagem, quando ela se dá? Não tem cabeça de professor que pode...Porque hoje se você conversar com uma professora ela diz assim: _Mas ano passado ele sabia! Como é que ele não sabe neste momento? Por que? Porque ano passado ele tinha uma professora presente, quando ele parte para o outro ano.... se a gente não fizer um resgate daquilo que foi dado e partir exclusivamente para lá...ele não vai. Ele não... ele fica perdido, ele não tem condições de agrupar o conhecimento que ele adquiriu. Mas como? Tem que buscar e partir lentamente, aí ele vai, vai indo... Eu digo que ensinar é um ato amoroso. E aprender é um ato doloroso. (Entrevistada Kadija).

Considerando que o Projeto Malungo tratou de questões das relações étnico-raciais, portanto, com categorias simbólicas, ainda que muitas vezes com desdobramentos concretos de discriminação e preconceito, apenas uma entrevistada relatou sua observação quanto às contribuições positivas, com efeito, àquelas que se mantêm no imaginário das crianças e adolescentes e se transportam para o comportamento:

Eu percebi, do ano passado para cá, a reação deles em relação a quando se sentem discriminados. Entende? Eles reagem, eles falam, eles dizem que a pessoa é racista. Já aconteceu não uma vez só; mais de uma vez comigo. Então eu não percebia isto tanto. Mas também tem a situação que eu não... que eu estava fora de sala de aula...mas ao mesmo tempo eu participava dos conflitos que aconteciam, que tinha na Escola. Isto me chamou a atenção! E eles citam algumas coisas: Ah, o Kiriku! – Ah! Tal! Então, isto a gente percebe que fez diferença para eles. (Entrevistada Anancy)

4.3 Uma contradição: a necessidade que se percebe, mas não se sente

Autoras como Nilma Lino Gomes (1995, 2007) e Eliane Cavalleiro (2001) já têm produzido material sobre a invisibilidade a que estamos submetidos, nós, os sujeitos – negras e negros – nesta sociedade excludente, branqueadora, machista, eurocêntrica e pautada pela hierarquização, quer seja das raças, das classes, das origens.

Na experiência criada em 1970, pela professora de séries iniciais Jane Elliot, hoje conhecida por nós pela produção *Olhos Azuis*, depois de ter se transformado em documentário, muitos que o assistem ficam chocados com a coragem daquela ex-professora de classe primária, em “submeter” sujeitos infantis à situação de discriminação, desrespeito, subalternidade e segregação. Não estamos nós, ao adotar práticas curriculares que se recusam a enxergar o que está diante dos nossos olhos, produzindo a segregação que impede o acesso ao conhecimento? As propostas pedagógicas utilizadas contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Garante o exercício do direito ao acesso aos bens culturais de

povos africanos? Quando os relatos das entrevistadas revelam o quanto o projeto está “adormecido”, “meio paradinho”, “à espera de alguém para coordenar”, como nas palavras de uma das entrevistadas: “– (...) pena que a gente não tem mais as parcerias (...)” (Entrevistada Kadija).

É possível interpretar que a autonomia precisa ser construída a cada dia, e que não bastam resultados esporádicos, ainda que bastante assertivos do ponto de vista da influência da escola e de suas práticas na Comunidade, nos meios de comunicação, na mídia em geral.

Por outro lado, se a estima dos profissionais da Educação é constantemente agredida, em especial os que atuam na educação pública estadual, com baixos vencimentos, com jornadas de trabalho extenuantes, sem condições materiais de existência, em alguns casos confirmando abandono pelo poder público, há que se levar certo tempo a recuperar o que é cotidianamente exposto à vulnerabilidades.

A participação do poder público, na experiência pedagógica descrita pelo Projeto Malungo foi insignificante; chegamos mesmo a afirmar em certo momento que a única ajuda foi a de não atrapalhar! Ora, se os profissionais da Educação, e em especial as professoras que atuam diretamente no atendimento das crianças e adolescentes não se sentem apoiadas pelas chefias imediatas, dentro da hierarquia organizativa do sistema estadual de educação, é possível perguntar qual a responsabilidade deste mesmo poder para com a educação das relações étnico-raciais, tendo em vista a obrigatoriedade deste mesmo sistema para com o cumprimento da legislação em vigor, em tela, a Lei 10.639/03.

CONCLUSÕES

A provisoriedade, intrínseca em uma conclusão de pesquisa que precisa ter desdobramentos, é a porta que fica aberta para a continuidade da abordagem da temática. Assim o é, especialmente porque tratei com anotações mnemônicas, pois as entrevistadas buscaram na sua memória (algumas mais recentes, outras nem tanto) as suas lembranças do quanto significou participar de um projeto com a envergadura do que foi descrito na experiência pedagógica vivenciada no Projeto Malungo. Seu ineditismo e mobilidade trouxeram oxigenação para dentro de uma unidade escolar que se encontrava muito próxima da imobilização por conta da pressão exercida pela grande mídia, a desconsiderar, substantivamente, o empenho dos profissionais na Educação Pública; também dados do IDEB, a provocar-nos um rever e um reavaliar-se constantes, a exigir a superação do “fracasso escolar”: “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.” (BAKHTIN, 1986, p. 95).

O que é possível, então, concluir, de uma experiência ainda em processo, quer na sua execução, quer na sua apropriação, quer na sua significação, que, por certo se estenderá por muito tempo no imaginário de quem se envolveu nela? Se “todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão num novo contexto” (BAKHTIN, 1986, p. 94), foi possível perceber alguns equívocos, presentes nos discursos analisados, que se configuram em contradição: **aprender a aprender é mais importante que os conteúdos** – ora, e o que são os conteúdos se não os argumentos, a linha que comporá um tecido, que por sua vez poderá se materializar numa vestimenta? –; **é mais importante aprender por si mesmo**, do que aprender porque algo lhe foi ensinado: as relações que se estabelecem, em geral, nos espaços de educação denominados escolas de Educação Básica, sofrem de uma hierarquização sustentada pela transmissão do saber, de quem sabe (professor) para quem não sabe (alunado). Para se contrapor a esta visão desgastada que remete ao tradicionalismo, volta-se a responsabilidade ao aluno, que precisará aprender por si mesmo.

Ora, se a invisibilidade a que está submetida a população negra e enegrecida é fruto do mito das três raças, em consonância com a “democracia racial”, há que primeiro se admitir o quanto as escolas são racistas, discriminatórias, excludentes e priorizam currículos

eurocêntricos, branquedadores, masculinizados e masculinizantes. Esta não é tarefa para ser empreendida por seres isolados, solitários, a carregar bandeiras, em ritmos distintos. A luta pela igualdade de oportunidades precisa ser encampada primeiramente pelos gestores das políticas públicas, em suas diferentes instâncias de atuação, pois sem financiamento não é possível administrar e alimentar necessidades de projetos que se constroem no interior das unidades escolares, que rompem com a cristalização de conteudismos e, principalmente, atendem às necessidades manifestadas pelos sujeitos aprendentes, quando lhes é permitido exercer o direito à fala, quando seus discursos são legitimados, como no caso da experiência pedagógica do Projeto Malungo.

Em segundo lugar, as relações com os saberes são produzidas nas relações com as pessoas. Seria desnecessário repetir que as crianças aprendem aquilo que vivenciam, e que o exemplo tem boa eficácia pedagógica, mesmo assim, como nem sempre é possível perceber as redes de discriminação e preconceito que nos capturam, pois que estão disfarçadas sob o manto da igualdade, convém lembrar-nos da obra *As crianças aprendem o que vivenciam*, escrito em 1954, numa coluna semanal sobre vida familiar.

O prefácio de Jack Canfield merece atenção toda especial: ele escrevia uma obra sobre como desenvolver **a auto-estima das crianças** na sala de aula, e não eram crianças discriminadas por características biofísicas, sobre as quais elas não tinham controle, como a cor dos seus olhos, da sua pele, ou o formato do seu nariz, ou a espessura e configuração do seu cabelo, ou ainda a forma como se relacionavam com a escolarização, perpassada por sua ancestralidade. Também não se remete às crianças que habitam os morros de uma cidade-capital, conhecida por suas belezas e encantos naturais, que sofre no dia-a-dia as conseqüências de uma favelização estimulada, sobretudo, pela especulação imobiliária. Mas a obra tornou-se referência justamente por apresentar um conceito simples de como as crianças também aprendem pelo exemplo!

Outra apreensão importante diz respeito às idéias que se constroem ao redor da construção do conhecimento: **a construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente**. Ora, o levantamento feito na biblioteca escolar, antes da construção do acervo Malungo apontou apenas uma única obra literária¹⁹, cujo personagem, menino negro, morador de algum morro, passava fome enquanto carregava

¹⁹ OLIVEIRA, Márcia Vilela Moura de. **Zeca do Morro**. Petrópolis: Vozes, 1988 (Ilustrações de Silvan).

carrinhos de supermercados lotados de compras efetuadas por madames; passava seu tempo livre a empinar pipas e comer pirão d'água. Em que momento fará parte do currículo a história da África anterior à escravização? Povos que contribuíram para o processo de modernização de tantos outros povos, que dominaram a navegação nos séculos XII, que comercializavam pedras preciosas com chineses, que detinham conhecimentos na Astronomia, na Engenharia, na Medicina, anteriores à própria ocupação portuguesa do Brasil, não podem ter socializada apenas uma parte de sua história, e justamente a que desqualifica e afasta da intelectualização, como que predeterminando quais são as habilidades e competências que a “raça” comporta.

A contribuição dos povos africanos é anterior à escravização, bem como a escravização é prática que atinge e atingiu outros povos, independente da cor de pele de quem subjuga e é subjugado. Ter acesso a este conhecimento é direito garantido em lei federal (alguns municípios, como Florianópolis, também possuem legislação própria em relação à inclusão da temática em seus currículos).

Para obter as respostas junto às entrevistadas, considerei como importantes os requisitos: validade, relevância, especificidade e clareza, profundidade e extensão. Os requisitos se agrupam e se reafirmam em cada entrevistada, pois todas são docentes em efetivo exercício do Magistério: nas séries iniciais (três delas), na quinta série (apenas uma), numa extinta série de pré-escolar (uma) e em todas as turmas por conta da especificidade da disciplina ser a Educação Física (caso de apenas uma). Três das entrevistadas oscilaram entre a docência e atividade outra: gestora (duas delas), em tempo histórico concomitante à execução do projeto e outra por se encontrar em readaptação (condição de saúde que a impede de exercer a docência, por tempo limitado) e em atividade de coordenação de projetos e acompanhamento da aprendizagem, além de ter exercido a função de gestora por dois mandatos anteriores à existência do projeto Malungo. Foram selecionadas para compor o quadro de dados por terem atuado no projeto por tempo significativo: mais de um ano letivo. Outros profissionais também participaram do projeto, mas tal participação não configurou uma certa regularidade, o que impediu, neste recorte, a coleta de dados. Realizei, portanto, uma investigação das vivências sociais: cada uma a sua maneira e de forma coletiva.

Se fôssemos apenas otimistas, ou se vivêssemos apenas de sonhos, o início de cada conversa, no momento das entrevistas, poderia ilustrar e encerrar esta conclusão, com as mais confortantes e estimulantes atitudes pedagógicas, que nos animam a continuar nos desafios de desconstruir preconceitos e reforçar as capacidades e habilidades inerentes ao povo africano e

seus afro-descendentes e afro-brasileiros, de longa data. Haja vista, o quanto de investimento nas Artes e na Educação, de um modo geral, temos registrado, em vários movimentos negros. Mas é no desenrolar das falas, nas camadas que se deixam mostrar apenas depois de certo manuseio, que se identificam necessidades de aprofundar os estudos, de continuar desenvolvendo pesquisas, de continuar dialogando com sujeitos que constroem suas aprendizagens na dialética de uma sociedade capitalista, excludente, eurocêntrica e que ainda busca no “de fora” um referencial para se reafirmar.

A entrevistada Anancy, com brilhante lucidez nos chama a atenção do quanto o trabalho é inconcluso, posto que temporário. Ora, se convivemos com cinco séculos de exclusão, não seria um projeto de três anos que acabaria com estruturas mentais consolidadas inclusive por políticas públicas republicanas de branqueamento. O que não invalida, de forma alguma, a tentativa de, mais uma vez, a exemplo de tantas outras histórias de resistência dos povos negros, que são subtraídas das histórias ditas oficiais, a apontar-nos outras direções possíveis para caminhadas mais igualitárias, com sujeitos mais diversos e respeitados por suas diferenças.

Neste sentido para mim foi muito importante porque a questão do preconceito, da identidade do aluno, de vários conflitos que a gente vive na Escola, muitas vezes a gente supõe que sejam por determinadas causas. E no momento em que a gente vivencia um projeto como este onde as crianças estão vivenciando suas identidades, estão vendo na História, o que aconteceu com o seu povo e com as pessoas da sua raça, não é? Então com isto a gente pode entender muitas coisas que acontecem na Escola e que estão, vamos dizer assim... disfarçadas. (Entrevistada Anancy).

E para concluir, deixo as próprias entrevistadas conclamarem forças e organizações que se qualifiquem a continuar com a experiência pedagógica do Projeto Malungo, que se constituiu numa aprendizagem coletiva. Afinal, por unanimidade, todas apontaram a necessidade de continuação e que aceitariam participar de novos projetos e novos convites para atuarem em projetos semelhantes. O acervo (composto por obras de literatura infantil e infanto-juvenil, CDs de músicas, CDs de filmes, jogos e objetos resultantes de fazeres artísticos) continua lá e ganhou lugar de destaque, tendo, na Biblioteca Escolar, agora (2009) uma estante só sua; as crianças continuam lá, e sua cor de pele não modificou; as necessidades continuam lá, e embora tenhamos apontado possibilidade de superação, resistir aos apelos do branqueamento, que se “disfarça” nos brinquedos, na Literatura, na moda, na economia, é tarefa árdua. Exigem um exército de malungos, guerreiros que respeitam as tradições do seu povo e lutam pelo que querem. O “ocultamento” da realidade, que permite a fixação da ordem

existente, exige-nos, vigilância diuturna. Mas nossa luta pode ser mais bela com Arte, Literatura e uma infância e corpo docente empoderados! Revoluções sempre foram decisivas para produção de novos sistemas de conhecimento, e elas podem estar sendo geradas em cada criança que tem suas características contabilizadas ao processo de construção do conhecimento em curso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, 2^a. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi, São Paulo: Hucitec, 1986.

BATISTA, Regina. Diálogos entre Arte e Público no Museu. Disponível em <http://dialogosentrearteepublico.blogspot.com/2008/06/03>. Acesso em 17/03/2009

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios literatura e história da cultura** (tradução de Sérgio Paulo Rouanet). 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CARDOSO, Miriam L. **O mito do método**. Rio de Janeiro, 1971. (Mimeo).

CARDOSO, Miriam L. **Do abstrato para concreto pensado**, 2008. (Mimeo).

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação da educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Sumus, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. (Tradução Izabel Magalhães). Brasília: UNB, 2001.

FONSECA, Cláudia. Quando um caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, Rio de Janeiro, jan/mar, 1999.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau**. Registros de uma experiência em processo. 4ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

_____, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação de professores**.(2006)

GOMES, Nilma Lino. (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na Educação. Os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (org.) e SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da Silva. **Conversas de Escola**. Florianópolis: Grupo SAPECA/NUP/CED/UFSC, 2006.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.

LESSER, Jeffrey. **A negociação da identidade nacional: imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil**. (Trad. Patrícia de Queiroz Carvalho Zimbres). São Paulo: Editora UNESO, 2001. pp.16-35;

LOPES, Nei. **Novo Dicionário Banto do Brasil**: contendo mais de 250 propostas etimológicas acolhidas pelo Dicionário Houaiss. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

MACEDO, Aroldo; FAUSTINO, Oswaldo. **Luana**: a menina que viu o Brasil neném. São Paulo: FTD, 2000. (Ilustrações de Arthur Garcia).

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org.). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005. pp.71-103.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Ministério da Educação, out., 2004.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O espaço remarcado**. In: **Negros, Territórios e Educação**. LIMA, Ivan Costa e SILVEIRA, Sônia M. (orgs). Florianópolis, Nº 7, Núcleo de Estudos Negros./NEN. Florianópolis, 2000.

OLIVEIRA, Márcia Vilela Moura de. **Zeca do Morro**. Petrópolis: Vozes, 1988 (Ilustrações de Silvan).

ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. BRASÍLIA: SECAD. 2006.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola**: questões sobre culturas afro-descendentes e educação. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura).

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En libro: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005. pp.227-278.

ROSSIAUD, Jean; WARREN-SHERER, Ilse. **A democratização inacabável**: as memórias do futuro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SAMPAIO, M. das Mercês F. **Um gosto amargo de escola: relações entre o currículo, ensino e fracasso escolar.** São Paulo: EDUC, 1998.

SCHERER-WARREN, Ilse. Redes e sociedade civil global. In Sérgio Haddad (org.), **ONGs e universidades: desafios para a cooperação na América Latina.** São Paulo, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

VIGOTSKI, L.S.. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2001.

DISSERTAÇÕES:

BOTEGA, Gisely Pereira: **As relações raciais nos contextos educativos: suas implicações na constituição do autoconceito das crianças negras.** 2006. UFSC.

OLTRAMARI, Daniel Castro. **A disciplina de Arte na Escola Pública: a constituição dos sujeitos professores de artes visuais.** 2009. UFSC.

PINHO, Vilma Aparecida de. **Relações raciais no cotidiano escolar: percepções de professores de Educação Física sobre alunos negros.** 2004. Cuiabá, MT.

INTERNET:

BIBLIOTECA DIGITAL. Disponível em:
<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000421178&loc=2004&l=e5ea396dae39c819>. Acessado em: março e abril de 2008.

BATISTA, Regina. Diálogos entre Arte e Público no Museu. Disponível em
<http://dialogosentrearteepublico.blogspot.com/2008/06/03>. Acesso em 17/03/2

ANEXOS

Roteiro para entrevistas:

Tópico: INSERÇÃO no Projeto

1. Como você se inseriu Projeto Malungo? Conte um pouco do seu trabalho no projeto:

Campos de interesse:

- 1.1. perceber se a autoria se revela em sua fala; se se sente autora do projeto;
 - 1.2. perceber se as crianças foram sendo ouvidas e interferiram no desenvolvimento do projeto e que qualidade teve esta participação/protagonismo infantil;
 - 1.3. perceber se a Gestão Democrática oportunizou outros arranjos para o planejamento coletivo;
2. O que significou para você participar de um projeto como o Malungo?

Campos de interesse:

 - 2.2. perceber se houve mudança nas relações docentes na Escola, na forma de distribuir e administrar os tempos e os espaços para o planejamento;
 - 2.3. perceber se a estima, de alguma forma, foi afetada e se é possível perceber contribuições no processo de ensino-aprendizagem;

Tópico: CONSTRUÇÃO do conhecimento e RELAÇÃO COM OS SABERES

3. O desenvolvimento do projeto Malungo oportunizou alguma modificação importante no currículo de sua classe?

Campos de interesse:

- 3.1. perceber se a efetivação do currículo se deu mediante o projeto ou se ocorreu em paralelo: havia um planejamento a ser seguido dito “oficial” e outro em construção, seguindo as orientações do Projeto Malungo?
4. O projeto Malungo movimentou pessoas: tanto recebemos muitas pessoas de fora da Escola quanto fomos a muitos lugares. Há alguma contribuição deste **fluxo** na aprendizagem das crianças? De que forma é possível perceber?

Campos de interesse:

 - 4.1. Perceber se houve alteração na qualidade das interações e mediações pedagógicas;
 - 4.2. Perceber se a relação com o conhecimento foi problematizada ou hierarquizada;

Tópico: COMPROMISSO com a demanda legal (Lei 10.639/03)

5. Se você fosse convidada a participar de novo, de um projeto semelhante ao Malungo, você aceitaria? Por quê? Haveria alguma sugestão para isto?

Campos de interesse:

- 5.1. perceber se esta “visibilidade” que o Continente Africano vem recebendo, interfere nas escolhas profissionais e se as mesmas se efetivam no trabalho docente;

- 5.2. perceber se há limites na execução do projeto Malungo e quais são;
- 5.3. perceber se o estudo das culturas africanas acontece/aconteceu em algum momento de suas vidas, além e aquém da formação inicial;
- 5.4. observar se as formações em serviço se dão de forma a atender a demanda legal;

Tópico: RE-SIGNIFICAÇÃO do espaço escolar e CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

6. Como **você considera que** as crianças aprendem o que a Escola lhe ensina?

Campos de interesse:

- 6.1. perceber o que é solidificado, estável, seguro na concepção de aprendizagem manifestada nas falas;
- 6.2. perceber quais desafios estão postos na construção identitária de sujeitos aprendentes e ensinantes;

6.a há diferenças entre as crianças? Quais e por que?

7. Você considera que o Projeto Malungo conseguiu ajudar as pessoas (crianças, professoras, professores, familiares, funcionários) a perceberem as relações étnico-raciais pelo fato de termos tido como símbolo a África?

Campos de interesse:

- 6.1 perceber se o interesse das crianças pela Escola, corroborado pela presença de familiares foi notado, percebido, valorizado.
- 6.2 perceber se é possível, na prática docente cotidiana, uma flexibilidade na construção do currículo;

7. Você conhece o acervo Malungo? Utiliza-o em suas aulas? Como você avalia a distribuição e o acesso a ele?

Campos de interesse:

- 7.1. perceber a negociação entre os livros didáticos ofertados pelo MEC e o acervo Malungo;
- 7.2. perceber se há dinamicidade e estratégias variadas de abordagem no uso do acervo
- 7.3. perceber como as crianças acessam o material que compõe o acervo;