

FÁBIA RIBEIRO SANTOS

A (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO AFRO-DESCENDENTE:  
RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA EM CLASSE DE PROGRESSÃO

Rio de Janeiro

2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO-UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS-CCH  
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA  
CURSO DE PEDAGOGIA  
TURMA: 2003/8  
FÁBIA RIBEIRO SANTOS

A (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO AFRO-DESCENDENTE:  
RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA EM CLASSE DE PROGRESSÃO

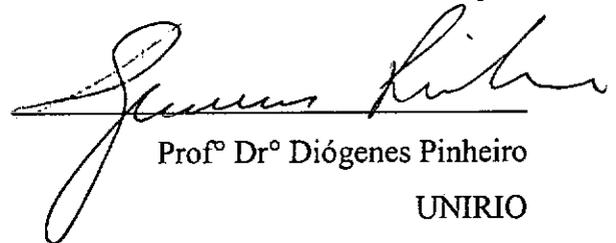
Trabalho apresentado à disciplina  
Monografia II, como requisito de avaliação  
orientado pela professora  
Maria Elena Viana Souza.

Rio de Janeiro  
2006

FÁBIA RIBEIRO SANTOS

A (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO AFRO-DESCENDENTE:  
RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA EM CLASSE DE PROGRESSÃO

Avaliado por:



Profº Drº Diógenes Pinheiro

UNIRIO

Data 30 / 01 / 2007

Rio de Janeiro

2006

DEDICATÓRIA

DEDICO A DEUS, PELA COMPANHIA  
A MEUS QUERIDOS PAIS PELO AMOR  
E AO MEU AMADO ESPOSO PELA PACIÊNCIA

AGRADECIMENTOS

A MINHA ORIENTADORA PELO TOTAL APOIO NA CAMINHADA  
AOS MEUS PROFESSORES PELA POSSIBILIDADE DE CRESCIMENTO  
AS AMIGAS DO GRUPO DE PESQUISA PELA PRODUÇÃO COLETIVA  
E A ESCOLA ALVO DE MINHA PESQUISA PELA ABERTURA DE SUAS PORTAS

EPÍGRAFE

PARA RECUPERAR A HARMONIA FUNDAMENTAL  
QUE NÃO DESTROÍ, NÃO EXPLORA, NÃO ABUSA E  
NÃO PRETENDE DOMINAR O MUNDO NATURAL –  
UMA HARMONIA COM A NATUREZA.

H. MATURANA R. (1995)

## RESUMO

Diante das mais variadas questões ideológicas difundidas no mundo, podemos perceber que o preconceito racial tem sobrevivido e atravessado, com grande “sucesso”, as sociedades. Pensando a modernidade e a escola, podemos entender que o sistema de ciclos e a progressão tanto podem negar a identidade do outro e contribuir equivocadamente na construção da identidade do aluno afro-descendente, como podem se apropriar desta construção, de maneira saudável.

Neste trabalho voltamos o nosso olhar às relações naturalizadas no dia-a dia que produzem no aluno um distanciamento das matrizes africanas e uma manutenção do preconceito racial. A metodologia é uma abordagem qualitativa na forma de um Estudo de Caso, de Perspectiva Teórica Fenomenológica. Chega-se a conclusão, entre outras, que a progressão representa uma forma subliminar de resistência cultural.

Palavras-chaves: afro-descendente, identidade e escola.

## SUMÁRIO

Introdução.....	9
CAPÍTULO 1.....	12
Relações Raciais em Verbetes	
CAPÍTULO 2.....	19
Do Iluminismo a Pós-modernidade: A Construção da Identidade	
CAPÍTULO 3.....	23
A (Re) construção da Identidade Afro-descendente e a Escola	
CAPÍTULO 4.....	37
O Sistema de Ciclo em Relação à Turma de Progressão	
CAPÍTULO 5.....	48
Análise de Dados: O Relato de Minhas Experiências	
CAPÍTULO 6.....	60
Conclusão	
REFERÊNCIAS.....	66
APÊNDICE.....	69

## INTRODUÇÃO

Diante das mais variadas questões ideológicas<sup>1</sup> difundidas no mundo, podemos perceber que o preconceito racial tem sobrevivido e atravessado, com grande “sucesso”, as sociedades ao longo dos tempos.

Gusmão (1990), através de Ferreira (2000), mostra que a escola propaga aspectos legitimadores da dominação branca e de destruição de uma consciência negra, negando o direito à diferença. Diz ainda que crianças, tanto brancas quanto negras, já têm estes aspectos interiorizados.

Pensando sobre a modernidade e a escola como produtos da temporalidade, podemos entender que o sistema de ciclos<sup>2</sup> e o regime seriado tanto podem negar a identidade do outro e contribuir equivocadamente na construção da identidade do aluno afro-descendente, como podem se apropriar desta construção, de maneira saudável.

Através de Foucault (2000), compreendemos a verdade como transitória, onde todo saber - verdade - é legitimado pela institucionalidade. Se pensarmos também o mundo e mais particularmente a escola sob esta égide, constatamos que certos valores são construídos, daí decorrendo a importância de um aprofundamento dos estudos culturais. Estudos que busquem

---

<sup>1</sup> Ideologia aqui está sendo utilizada com o mesmo sentido empregado por M.Chauí em *O que é ideologia* (2001). p.113. Como conjunto lógico, sistemático de representações, normas ou regras que indicam ou prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir.

<sup>2</sup> Mudança na concepção do tempo, da aprendizagem, do conhecimento, da ocupação do espaço escolar além da própria função da educação. Ver: Santos (2006)

acima de tudo, entender um pouco mais sobre a formação da identidade dos alunos afro-descendente nas escolas de Ensino Fundamental, relacionando-os ao desempenho escolar.

Neste trabalho voltaremos o nosso olhar para estas relações naturalizadas no dia-a dia que produzem no aluno um distanciamento das matrizes africanas e uma manutenção do preconceito racial de todos os personagens envolvidos.

Desta forma justificamos a relevância deste trabalho dada à ausência ou a baixa produção bibliográfica que relacione as questões do afro-descendente dentro de uma nova temporalidade escolar. Compreendemos que esta é uma interessante forma de dialogar com diferentes estudos e pesquisas educacionais.

Assim sendo, este estudo possui como objetivo geral contribuir nos debates acerca da construção da identidade afro-descendente na escola. Como objetivo específico, pretende-se contribuir com professores, alunos, comunidade escolar a entenderem de forma mais ampla uma pequena parte da problemática racial brasileira em consonância com a lei 10.639/03<sup>3</sup> e o desempenho escolar. Desta forma, optamos por estruturar esta produção abordando em seu capítulo inicial a questão racial brasileira na escola, em seguida o processo de construção da identidade afro-descendente, em um segundo momento a questão de fundo do trabalho, o ciclo e a progressão serão abordados, e por último o relato das experiências na escola supracitada.

---

<sup>3</sup> LEI 10.639/03 - Lei que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

Enfim, frente a estas premissas, este trabalho pauta-se, quanto à metodologia, em uma abordagem qualitativa na forma de um Estudo de Caso, de Perspectiva Teórica Fenomenológica, pois tentamos entender os fatos em função da subjetividade em questão. Assim, buscaremos entender e problematizar sobre a construção da identidade do aluno afro-descendente e suas relações com a prática pedagógica.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa indutiva, naturalística e participativa, possuindo a intenção de levantar hipóteses sobre a problemática racial brasileira. Estando baseada em observação sistêmica, entrevistas, análise de atividades pedagógicas orientadas ou não e oficina pedagógica, este trabalho priorizou também em sua metodologia a análise das observações, entrevistas, discursos de professores, alunos, pais e toda a comunidade escolar sobre o nosso tema.

Nossa observação foi realizada dentro de um conjunto de vinte alunos, dos quais pelo menos quinze poderiam ser identificados como afro-descendentes<sup>4</sup>. O trabalho de campo foi desenvolvido em uma escola de médio porte do Município do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Esta avaliação está baseada na percepção fenotípica do observador. A este respeito ver Oracy Nogueira (1985) sobre o preconceito de marca e o preconceito de origem.

<sup>5</sup> A Baixada Fluminense é uma região caracterizada pela carência de investimentos públicos na qualidade de vida de seus habitantes. Esta pesquisa foi realizada em um Município estigmatizado pela violência em decorrência de crimes relativos às contravenções penais.

## CAPITULO 1

### RELAÇÕES RACIAIS EM VERBETES

Iniciando este trabalho proponho pensarmos termos cristalizados pela problemática racial brasileira, em função do uso, e que, por vezes, findam por esvaziar-se de seu real valor semântico. Os termos aqui inseridos são importantes por nortearem a linha ideológica de nosso estudo.

De desde os cinco anos de idade merecera eu a alcunha de menino diabo; e verdadeiramente não era outra coisa; fui dos mais malignos do meu tempo, arguto, indiscreto, traquinas e voluntarioso. Por exemplo um dia quebrei a cabeça de uma escrava, porque me negara uma colher de doce de coco que estava fazendo, e, não contente com o malefício, deitei um punhado de cinza ao tacho, e, não satisfeito da travessura, fui dizer a minha mãe que a escrava e que estragara o doce por "pirraça"; e eu tinha apenas seis anos. (ASSIS, 1988, p.16)

#### 1. Raça:

Tendo em vista este pensamento, discutiremos aqui o conceito de raça. Embora seja amplamente difundido e até esgotado no meio acadêmico, percebemos que continua sendo um tanto conflitante, para a maioria da sociedade, perceber tal conceito no âmbito das Ciências Humanas.

Assim, têm sido nesta mesma sociedade que diversos embates entre o conceito de "raça" da biologia *versus* o das ciências sociais aparecem de forma privilegiada na contemporaneidade. Em vários episódios temos observado a tentativa de explicar o conceito apenas pelo biológico.

Esta concepção reflete o pensamento hierárquico das ciências exatas e biológicas sobre as demais ciências. O poder de classificar e definir-se como a voz verdadeira tem sido constantemente delegada a essas ciências. Entretanto as questões relativas à raça podem e dever ser entendidas no âmbito das relações sociais, visto que são relações discursivas estruturada primeiramente no âmbito das relações interpessoais. Nascemos sem cor ou raça, mas somos pigmentados pelas relações sociais constituídas entre nossos pares e pela força da lingüística, principal sistema de diferenciação.

Logo, ao trabalharmos com esta conceituação fica evidenciado que as relações sociais são construtoras do sujeito, sujeito no sentido de sujeição a regras previamente estabelecidas. Ao nascer o sujeito não possui esta percepção social, mas aos poucos, através de falas, gestos, olhares... estes conceitos são rapidamente introjetados, descobrindo o seu lugar na sociedade. O fragmento de texto de Assis (1988), destacado anteriormente, reflete exemplarmente a forma masoquista e perversa que o menino de seis anos aprende a desenvolver socialmente sua relação com os escravos. Essas relações são aprendidas socialmente, visto que o menino contava até com a proteção da mãe. Sendo assim, é nesta perspectiva de raça que iremos desenvolver este trabalho, não perdendo o foco do aprendizado social.

## 2. Etnia

Ainda sobre a temática do afro-descendente, não são raros os estudos que dispõem à perspectiva da etnicidade em função da racial. Neles, em sua maioria, a raça adquire uma conotação biológica e a etnia uma conotação sociológica. Alguns autores, como Gomes

(2005,) definem a etnia como um termo utilizado para se referir a um pertencimento ancestral e étnicos /racial dos negros e de outros grupos raciais em nossa sociedade.

Aprofundando um pouco mais o tema, Ferreira (2000) escreve que o termo etnia se refere a uma classificação de indivíduos em termos grupais que compartilham uma única herança social e cultural (costumes, idiomas, religião...) transmitidos de geração a geração. Ferreira (1986) também segue na mesma linha de raciocínio, definindo etnia como um grupo biologicamente e culturalmente homogêneo. Analisando as descrições dos autores, percebemos imediatamente um distanciamento das características afro-brasileiras, principalmente dado à complexa rede de informações difundida pelos mais variados meios. Isso porque estamos entendendo a cultura como um mecanismo em constante transição, onde nenhum grupo conseguirá ficar inerte aos vários contatos culturais difundidos pelo fluxo de pessoas entre os estados e países. Diariamente, modificamos nosso cardápio, aprendemos outros idiomas, saímos de casa a cada dia com uma série de informações culturais expressas até mesmo em nossa aparência física. Isso porque a cultura funciona como vaso comunicante, é híbrida, sendo impossível pensarmos o sujeito em estado de isolamento, como busca explicar algumas definições. Por esta razão optamos por não utilizarmos a terminologia “etnia” por compreendermos que ela perde muito de seu sentido na atualidade.

### 3. Preconceito

Aqui o termo “preconceito” corresponderá a conceitos internalizados previamente que são sustentados pelos estereótipos. Heller (2000) sobre este assunto, discute antagonismo entre o preconceito e o juízo provisório. Segundo a autora, o preconceito é um pensamento

ultrageneralizador e baseia-se na fé como elemento inquestionável do pensamento estabelecido. Ou seja, o preconceito está refutado na crença, contra a qual não há argumentação. Assim, ainda que esteja diante de provas inquestionáveis que desconstrua o pensamento preconceituoso, ainda assim, ele estará enraizado a suas crenças. Já o juízo provisório embora seja também ultrageneralizador, está calcado na confiança que pode ser quebrada caso haja indícios de erro do pensamento, isto acontece porque no juízo provisório há um questionamento. Desta forma sobre uma ou mais experiências negativas, buscamos entender o fato a que fomos submetidos, construindo ultrageneralizações, que podem ser desconstruídas em função de argumentos sólidos. E é neste contexto que este trabalho pretende contribuir.

É importante destacarmos também que o preconceito como atitude, não pode ser entendido como inato. Ele é aprendido socialmente no dia-a-dia das relações sociais. A nossa história de socialização se inicia na família, entre os amigos e na escola. E são exatamente nesses lugares que a criança aprende a reagir positivamente ou negativamente à diferença.

#### **4. Discriminação**

Compreenderemos a discriminação racial como uma ação de preterimento de uma raça qualquer, de um sujeito qualquer em função de outra. Entenderemos a discriminação racial como uma prática do racismo, como a efetivação propriamente dita do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito estão no campo da abstração e da sentimentalização, a discriminação pode ser entendida como medidas práticas de segregação. Gomes (2005) conceitua a discriminação em duas vertentes; a direta e a indireta. Com o auxílio de Jaccoud e

Begin (2002) a autora explica que a discriminação direta se refere a uma atitude em que o sujeito é excluído diretamente em função de sua cor ou qualquer outra adjetivação. Já a discriminação indireta é aquela que redunde de uma desigualdade gerada em função de atos simbólicos. Um exemplo da discriminação indireta está na empresa que só contrata funcionários com boa aparência, e o processo seletivo compreende que boa aparência inclui apenas pessoas com características não-negras. Um outro exemplo é o de empresas que pagam salários diferentes a funcionários que exercem a mesma função e que se diferenciam apenas pela cor da pele ou pelo gênero são também exemplos da discriminação indireta.

Essas categorias nos fazem enxergar a discriminação indireta como a pior de todas as discriminações, pois, essa é aquela que impede ao sujeito de tomar uma atitude, e reagir, pois ele não consegue identificar ou mesmo provar a discriminação. Desta forma ele é uma vítima que não consegue defesa. Através deste trabalho monográfico, estaremos analisando como tais mecanismos de discriminação, direta e indireta são efetivados na escola influenciando nas escolhas das identidades.

## 5. Racismo

O racismo pode ser entendido como um comportamento, uma ação, resultante da aversão ou ódio à pessoa que possua qualquer traço, genótipo ou fenótipo diferente. Pode ser entendido também como um conjunto de pensamentos que credita a uma determinada raça uma inferioridade inata. É também um sentimento dogmático, e que impõe sua crença como única e verdadeira.

Segundo Gomes (2005) o racismo se expressa sob duas formas interligadas; a individual e a institucional. A forma individual é aquela que atua de um sujeito a outro sujeito. Está no plano da relação cotidiana dos sujeitos. Já o racismo institucional é aquele que é legitimado pelo Estado. Aqui o Estado é o autor, e é ele quem cria os mecanismos de segregação. A esse exemplo podemos ressaltar o caso da Apartheid entre as décadas de 60 e 80 na África do Sul, onde o Estado atuava legitimando e institucionalizando o racismo. Essa prática também pode ser percebida no isolamento de determinados grupos raciais em bairros, escolas e até igrejas. No Brasil essas atitudes não são fomentadas diretamente pelo Estado, mas é perceptível a demarcação territorial dos negros e afro-descendentes, onde quanto mais afastado dos grandes centros e de uma melhor infra-estrutura ficam agregados negros e mestiços. Dentro deste mesmo quadro uma inversão pode ser percebida nas áreas nobres das cidades.

## **6. Etnocentrismo**

O etnocentrismo pode ser compreendido como um sentimento de superioridade de uma cultura em relação à outra. Trata-se de uma inflexibilidade entre os valores de uma sociedade que a torna comparável. Este sentimento julga os próprios valores culturais como corretos, superiores e puros, rejeitando mistura.

## **7. Minorias**

No Brasil há uma dificuldade muito grande na definição das raças pelos mais variados motivos. Entre eles está a não aceitação da identidade pelo próprio sujeito. Esta atitude confere ao Brasil uma peculiaridade: uma população afro-descendente tida como minoria que assume também um sentido pejorativo e carregado de significados diminuídos socialmente.

Enfim, por estas razões tento agregar neste trabalho todas as variantes de uma mesma raça optando pelo termo afro-descendente que reunirá tanto as pessoas consideradas negras como as mestiças. Contudo em situações que remetam à escravidão ou quando utilizado pelo autor, recorrerei apenas ao termo “negro”. Embora a definição destes termos pareça irrelevante, vale a pena nos apoiarmos na teoria do lingüista Saussure (1975) para compreender certos aspectos destas nomenclaturas. Isso porque ele argumentava que as nossas palavras-signos/significados - são sempre carregadas de outras autorias. Uma palavra é sempre carregada de outras falas. A língua para ele, é tida como um sistema de representação social, só possuindo sentido dentro de um contexto cultural. Deste modo, todas as palavras são apenas representações de um sentimento sócio-cultural, são categorias discursivas. Entende-se que o poder de classificar e nomear é uma forma de exercer também um poder social. Compreendemos que identidade é também exercer este poder de auto-definição social. As categorias empregadas neste capítulo são importantes para o entendimento de um sentimento social. Também cremos que facilite a consulta de professores e pessoas em geral que busquem o entendimento das relações raciais no Brasil, articulando-as principalmente com a lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História da África e História da Cultura Afro-brasileira a introdução da história negra nas escolas.

## CAPÍTULO 2

### DO ILUMINISMO A PÓS-MODERNIDADE: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Seguindo a perspectiva de Hall (2005)<sup>6</sup> podemos apontar para a construção de três concepções de sujeitos/identidades ao longo da história. O sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Embora pensemos inicialmente focar nossos estudos na pós-modernidade ou modernidade tardia, acreditamos ser importante conhecer um pouco sobre a construção das identidades em outros períodos da história.

O sujeito do iluminismo é aquele que emerge no século XVIII e está centrado na razão humana: cientificista, unificado, consciente de suas ações e autônomo. Sua identidade era masculina, branca e centrada na idéia de indivíduo. É um tipo de identidade tida como fixa acabada.

Já o sujeito sociológico é um reflexo da sociedade do século XIX, período em que sua atuação se mostra mais presente na sociedade: um sujeito de reflexão constante sobre a modernidade, ciente de que não era autônomo ou auto-suficiente. Delegava importância ímpar a vida em sociedade. Sua identidade é construída eminentemente entre pessoal e o social, construída dialogicamente, estando encerrada em um determinado momento. Essa identidade está

---

<sup>6</sup> HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. SILVA, Tomaz Tadeu. Loureiro, Guacira Lopes (trad.) – 10ª ed, Rio de Janeiro: DPeA, 2005.

atrelada à estrutura que concebe a diferença como uma questão estrutural. Assim a teoria marxista estabiliza e “tece” o sujeito ao mundo sócio-cultural e ao mundo do trabalho.

E finalmente o sujeito pós-moderno que emerge a partir do século XX. É neste contexto de pós-modernidade de diferenças culturais e aparatos tecnológicos que as subjetividades encontram-se diluídas e ao mesmo tempo aglutinadas. A identidade torna-se móvel, não é, está sendo. Dos múltiplos acessos as diferentes culturas trazidos pela globalização, nos simpatizamos com determinadas causas, colocando em pauta a nossa própria sexualidade, a nossa definição de cor/raça, nossa própria existência. Assim podemos dizer que este sujeito está representado pela não rigidez de identidade. Ele transforma a concepção social de estratificação, e passa a ser definido historicamente e não biologicamente. Assume diferentes identidades e discursos plurais em uma mesma ocasião. Sobre este respeito Hall escreve:

“Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identidades estão sendo continuamente deslocadas.” (HALL, 2005, p.13).

Enfim, essas três concepções de sujeito e identidade marcam, sobretudo, uma concepção de sociedade e de mundo que desenha o homem como um produto do meio. Tendo a escola como um produto da sociedade, consideramos muito importante que ela atue ativamente no estímulo as identificações dos sujeitos.

A este respeito Skliar (2002) discorre em seus trabalhos as formas como a escola vem lidando com o diferente. Dispõe ainda uma categorização intitulada “a pedagogia do outro como hóspede” sendo esta uma espécie de doutrinação que nega a existência da exclusão. Sendo

até muito útil para entendermos, por exemplo, o mito da democracia racial<sup>7</sup> no Brasil que tem sido muito utilizada em nossas escolas, visto que invisibilizar as identidades sempre foi uma prática comum na escola. O sonho da democracia racial em nossas escolas é uma pedagogia que “acolhe” e destrói a identidade do outro. Isto porque nelas alguns alunos não conseguem se visualizar. Ao estarem ausentes no currículo, eles se tornam invisíveis também psicologicamente, não se identificando com elementos de sua própria cultura.

- **Identidade, Diversidade Cultural e Cidadania.**

Sendo relacionada por muitos como o objetivo final da educação, a cidadania tem sido uma das temáticas mais valorizadas pela escola na contemporaneidade. Segundo Guilbernau (1997) o conceito de cidadania está intimamente ligado à idéia de soberania popular. Fala de um ser autônomo intelectualmente e capaz de, em seu grupo, definir direito e deveres. Analisando o valor semântico da palavra, podemos também entender que o termo apresenta uma relação de igualdade entre as pessoas. Baseada na liberdade, igualdade e fraternidade, valores herdados da Revolução Francesa, a cidadania desenvolve a idéia de igualdade de direitos e deveres. Entretanto o termo, tal como tem sido entendido por alguns, finda por homogeneizar a diferença, tornando as relações desiguais.

Logo podemos entender que a cidadania deve ser desenvolvida com ressalvas sobre determinados aspectos em se tratando de uma pluralidade cultural e social. Principalmente porque a preocupação da cidadania está na constituição de um Estado forte. Em muitas

---

<sup>7</sup> Ver: FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1988. 20ª edição.

escolas, a cidadania terminará por representar um mecanismo de sustentação de Estado, concatenando as identidades em uma única direção. Eis aí a grande incoerência, visto que o Estado forte finda por anular as diferenças culturais em função de uma unificação das identidades. Por isso, acreditamos que a cidadania precisa ser muito bem sistematizada nas escolas de modo que não traga conflitos com a realidade da criança.

Sobre a identidade cultural Hall <sup>8</sup> escreve que as nações são espécies de *comunidades imaginadas*, que sentimentalizam ideologias. Segue dizendo que toda nação comprime as diferentes identidades e culturas em uma única, sendo a cultura nacional apenas um discurso de modo a dar sentido a um determinado sentimento de nação. Ou seja, a nação só existe como uma invenção. Assim, percebemos que as identidades existem em função dos antagonismos, logo, a institucionalidade é fundamental neste processo. E a escola como uma dessas instituições precisa contribuir baseada nos antagonismos, com a formação das identidades dos seus alunos trabalhando a cidadania dentro da diferença. Respeitando aspectos culturais que estejam de acordo com a manutenção maior dos direitos; a vida. Desta forma, o professor deve estimular a apreensão de direitos e deveres nos alunos que não entrem em confronto com sua identidade cultural. Outrossim, acreditamos que um aluno que dentro de uma determinada cultura não compreenda o sentido da democracia, certamente encontrará algumas dificuldades em compreender o conceito de cidadania.

Posto isso, é certo que precisamos encontrar o ponto de convergência e equilíbrio entre a identidade, a cidadania e a diferença, discutindo principalmente a igualdade dentro da diferença. Uma cidadania que discuta a igualdade não apenas do ponto de vista jurídico, mas, sobretudo das relações entre o social, racial e o étnico.

---

<sup>8</sup> Ibidem

## CAPÍTULO 3

### A (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE AFRO-DESCENDENTE E A ESCOLA

#### 1. Um enfoque sociológico

Cuche (1999), em seu trabalho sobre a cultura e identidade estabelece algumas pistas sobre a construção da identidade. Segundo ele, em uma concepção relacional, a identidade é construída no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes, orientando as suas representações e escolhas. Se nos apropriarmos do pensamento do autor podemos inferir que a sociedade fixa lugares que devem ser ocupados por determinados sujeitos. A identidade é, portanto, construída a partir desta disposição do sujeito em ocupar estes lugares pré-estabelecidos pela sociedade. Deste modo, por exemplo, se em uma dada sociedade o belo está relacionado com os valores arianos e o feio às características negróides, o sujeito começa fazer relações e interiorizar estes valores, optando por construir sua identidade sobre valores positivos: a identidade ariana.

Ainda sobre este assunto Cuche, discorre sobre a forma como a identidade é elaborada em uma relação entre grupos opostos. Ele enfatiza que é do “duelo” social entre os grupos que a identidade é construída. Em suma, o sujeito é bombardeado por diferentes concepções de sujeito de diferentes grupos, e sobre estas concepções ele constrói a sua própria identidade. Contudo, podemos afirmar que não é apenas em relação à diferença que a identidade é construída, mas também apoiada na relação de igualdade, que nos identificamos e escolhemos com quem queremos parecer.

Outro aspecto importante quanto à construção da identidade é que ela é móvel. Hall<sup>9</sup> opta por traduzi-la como identificação, visto que ela é constantemente reconstruída, é transitória. As diversas informações sobre um determinado grupo modelam e remodelam constantemente esta identidade. Diariamente, os sujeitos realizam trocas que a modifica intrinsecamente. Assim, a identidade é construída em relações à diferença. Contudo, cremos ser relevante definirmos a identidade e a diferença também na perspectiva de Silva (2000). Segundo o autor a identidade é o que se é, entretanto ela só possui sentido em relação ao estranho, ao diferente. Só percebemos quem somos quando estamos em confronto com aquele que nos causa algum tipo de impacto. Assim, identidade é uma marcação de posição, de territorialidade na ordem do eu e do ele.

Embora seja uma teoria interessante, notamos em nossas relações diárias que existem modelos orientadores que são tidos como a referência-padrão para as várias personagens sociais. Em relação ao homem branco esta oposição é dada através do afro-descendente, do índio e das raças orientais. Há uma padronagem “normal” /identidade para branca e uma diferença para as demais. Desta forma, compreendemos que a definição é uma prerrogativa do grupo que está no poder. E é este padrão “natural” em relação ao diferente que pode tornar possível à produção de crises subjetivas.

Para Ferreira (2000) a construção da identidade afro-descendente em função de um mundo branco, pode passar por vários estágios e relaciona o estágio de submissão, o estágio de impacto, o estágio de militância e o estágio de articulação.

---

<sup>9</sup> Op.cit. , 2000, p. 19.

Segundo Ferreira, o estágio de submissão corresponde àquele em que o afro-descendente se submete às crenças e valores da cultura branca dominante. Neste processo, o sujeito desconhece as suas matrizes culturais e passa a assumir a ideologia do grupo dominante. Percebe-se com mais propriedade este estágio nas escolas, através da falta de referência cultural a que o afro-descendente é submetido através do currículo nulo<sup>10</sup> e oculto<sup>11</sup>, dos livros didáticos, da postura do professor que desconhece a cultura do afro-descendente e de toda estrutura escolar. Deste modo, a escola reproduz estereótipo sobre o afro-descendente, induzindo-o a uma não identificação com a sua própria cultura. Este processo de branqueamento passa, sobretudo por uma desvalorização do mundo deste aluno, onde o sujeito, por não possuir referências significativas positivas sobre seu grupo cultural, finda por alijar sua própria raça e cultura.

A fase de impacto relata o autor, ocorre logo após o estágio de submissão. Nele, em algum momento, dado o envolvimento social, o sujeito se percebe como diferente, sofre uma desestabilização de sua identidade, reluta e após várias informações sociais pulverizadas o sujeito se enxerga como afro-descendente. O autor relata que esta fase é sofrida e o sujeito tenta se alocar no mundo e se identificar. Esta tentativa de buscar um lugar na sociedade é angustiante, impactante e cheia de surpresas.

Quanto ao estágio de militância, o autor escreve que nessa fase o sujeito é submetido a um processo de metamorfose, estando sua identidade afro centrada. As perspectivas antigas são demolidas. Há uma valorização dos novos valores que pode ser refletida na forma de vestir, falar, no gosto musical, religiosidade e outras. Esta atitude apresenta como uma marcação da

---

<sup>10</sup> Entende-se por currículo nulo os conteúdos que estão ausentes e que produzem efeitos pela ausência.

<sup>11</sup> Entende-se por currículo oculto as práticas, os rituais, sanções, avaliações que formam no sujeito uma postura de obediência e a formação da hierarquização social.

nova existência, como que uma tentativa de chamar a atenção para si, fazer saltar aos olhos dos outros, o que não era percebido por ele próprio.

Já o estágio de articulação é aquele em que corresponde a uma cultura para alteridade. Nela o sujeito desenvolve uma perspectiva afro centrada, não estereotipada. Passa a existir uma valorização do referencial negro em equilíbrio, o processo de desenvolvimento é alterado, e o grupo negro torna-se sua principal referência. Segundo o autor, esta nova identidade possui três funções distintas: proteger e defender o afro-descendente de agressões psicológicas, produzir o sentimento de pertença nos outros afro-descendentes e promover uma transitividade entre as diferentes culturas.

Ante toda esta relação sobre a construção da identidade, queremos que não haja dúvidas sobre como esta construção da identidade está diretamente ligada ao desempenho do aluno. E principalmente como a interdição da fala, pode significar o reflexo deste esmagamento de identidade.

Ainda dentro deste aspecto sociológico Castells (1999) também nos traz uma interessante categorização acerca da construção da identidade afro-descendente. Ele escreve que a identidade é construída em meio às relações de força. Ele conceitua suas origens nas identidades legitimadora, na de resistência e na identidade de projeto.

A identidade legitimadora é aquela que é elaborada institucionalmente. Cabendo aqui fazer um paralelo com nossas escolas em sua formação curricular, por exemplo, onde determinados conteúdos são privilegiados em detrimento de outros. A questão curricular passa por um embate de forças sociais que irão definir qual identidade a escola, através do seu currículo, irá

privilegiar. Isto acontece com outras instituições também, mas é na escola que esta relação é dada de forma mais perversa, pois ali os sujeitos estão em situação de desarmamento social.

A identidade de resistência é definida por Castells como sendo aquela onde os sujeitos se encontram em situação de desvalorização social, e como forma de resistir e sobreviver, eles se fecham em sua própria comunidade, impedindo que o dominador estenda seus tentáculos sobre as identidades em formação. Este processo pode ser entendido como uma forma de fortalecimento psicológico do sujeito em busca de um amadurecimento. Embora não nos pareça consciente, podemos perceber este tipo de identidade em estruturas rígidas e altamente fechadas a qualquer manifestação cultural exterior como em algumas comunidades quilombolas ou comunidades indígenas.

Já a identidade de projeto está centrada na própria antropofagia cultural, que permite aos envolvidos uma apropriação e uma reelaboração do que está à sua disposição. A identidade de projeto pretende transformar socialmente o mundo a sua volta. Ela é dinâmica e por isso está sempre aberta ao novo, ao diferente.

Neste aspecto, a teoria de Castells e a de Cuche dialogam de forma interessante, mostrando sempre que o sujeito pode passar por uma ou mais fases ou estágios muito marcadamente, mas que em ambas as teorias, o seu ápice se dá pelo processo de transformação social. Ou seja, o foco de toda a afirmação de uma identidade é a transformação das relações anteriormente instituídas. Em ambas as teorias podemos perceber também que o papel da institucionalidade está muito bem marcado como mecanismo legitimador ou transformador de uma ordem social. E é neste caso que chamamos a atenção para a escola como mecanismo de

transformação das relações instituídas durante anos entre brancos e não-brancos. É bem verdade que este processo também pode acontecer em espaços educativos não-formais, mas é na escola que essas idéias ganham propriedade, representando uma quebra de paradigma, ganhando força política podendo então, ser pulverizada por todos os braços do Estado.

### 1. Um enfoque psicológico

Ainda discutindo um pouco mais sobre a construção da identidade acreditamos ser muito importante estudarmos, mesmo que sucintamente, a forma como a identidade afro-descendente é construída na visão da psicologia. Isso porque ainda que entendamos os sujeitos integrados a uma sociabilidade que exerce certa pressão sobre suas ações, compreendemos também este mesmo sujeito como possuidor de razão. E esta razão, traduzida em racionalidade explica a capacidade do sujeito em transformar a história social e pessoal. Desta forma entendemos que a identidade é resultado da articulação entre a o social e o individual-pessoal.

Sobre o compartilhamento dessa mesma visão Erikson (1976)<sup>12</sup> citado por Loureiro (2004) escreve que os processos históricos e os processos de formação de identidade se cruzam. Os fatos históricos importantes em cada cultura são introjetados pelos indivíduos durante a infância. Assim a história sobrevive nos protótipos ideais e nos perversos que orientam as imagens parentais sendo representadas pelas construções binárias entre o bom e o mal, o mocinho e o vilão, o belo e o feio e outras. Essas ideologias sugerem possibilidades de uma assunção de identidades de acordo com as experiências pessoais de cada um.

---

<sup>12</sup> ERIKSON, ERIK. H. Identidade, juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

Podemos entender que a identidade é construída dialogicamente, podendo ser considerada como resultado da observação e reflexão simultaneamente feitas pelo sujeito. Ocorrendo em todos os níveis do funcionamento mental, esse processo utiliza-se da percepção que o sujeito desenvolve de seus *status* gozados em detrimento a outros sujeitos. Assim, ele avalia o julgamento que os outros fazem dele de forma inconsciente.

Dentro da Psicologia estuda-se que a primeira fase do processo de formação de identidade ocorre a partir da percepção que a criança possui de não ser efetivamente um prolongamento do corpo materno. Ao perceber-se como um corpo em separado da mãe, a criança passa a estabelecer diferenciações e identificações que vão se ampliando ao longo do processo à medida que vai sendo inserido em outros grupos além do de convivência habitual.

Prosseguindo com as reflexões de Erikson podemos destacar seu pensamento sobre o que ele chama de identidade do Eu. A Identidade do Eu é um sentimento de elevada auto-estima adquirido pela percepção de habilidades físicas e os significados culturais deles decorrentes. De forma simplificada podemos descrever a Identidade do Eu como a sensação de reconhecimento social decorrente das habilidades físicas<sup>13</sup>. A respeito do surgimento da Identidade do Eu, Loureiro escreve:

A Identidade do Eu emerge das experiências em que os vários eu, temporariamente confundidos, são reintegrados em um conjunto de papéis que são reconhecidos socialmente. Os vários eus que existem dentro de nós se articulam, formando uma unidade; o Eu. E nele, os vários eus se refletem, associando aos diversos papéis que os compõem. (LOUREIRO, 2004, p: 52).

---

<sup>13</sup> Por habilidades físicas entende-se a percepção de beleza, inteligência, popularidade e outras.

Ou seja, percebe-se que o Eu reflete uma consciência desta articulação. A identidade, neste contexto está associada a um sentimento de consciência individual. Essa percepção da pessoa coincide com a significação dela própria dentro de um grupo. Vê-se que a construção da identidade afro-descendente exige que o sujeito possua referenciais sociais que expressem positivamente a sua auto-imagem.

Sobre este assunto Souza (1983) traz uma importante contribuição sobre a construção psicológica da identidade afro-descendente. Ela escreve sobre o Ego Ideal *versus* Ideal de Ego dentro de nossa sociedade.

“O Ego Ideal (grifo meu), instância regida pelo signo da onipotência e marcada pelo registro do imaginário, caracteriza-se pela idealização maciça e pelo domínio das representações fantasmáticas.”

O Ideal de Ego (grifo meu) é do domínio simbólico. Simbólico que dizer articulação e vínculo. Simbólico é o registro ao qual pertencem à ordem simbólica e a Lei que fundamenta esta ordem. O Ideal de Ego é, portanto, a instância que estrutura o sujeito psíquico, vinculando a Lei e a Ordem. É o lugar do discurso. O Ideal de Ego é a estrutura mediante a qual “se produz à conexão da normatividade libidinal com a cultural”. (SOUZA, 1983, p: 33)

As falas de Souza nos fazem refletir sobre as imposições sociais a que são submetidos os sujeitos afro-descendentes na construção da identidade. Nelas vemos refletidos modelos, lugares, atitudes que se espera de um sujeito afro-descendente através do Ideal de Ego, ao ego não negro. Aqui as falas, olhares, atitudes, a Lei e a Ordem, devem sempre corresponder as de um sujeito não-negro, é o Ideal de Ego social para os sujeitos negros. A ele é imputado que fale como branco, pense como branco, escute música branca, escreva textos como escreveria uma aluno branco... Vê-se, portanto que não são poucos os conflitos existentes entre a própria imagem cultura e a cobrança social para seguir-se um determinado modelo. Deste modo, o

Ego Ideal passa a ser estruturado em cima da submissão social a uma estrutura hierárquica não-negra. O Ego Ideal para o sujeito negro é o ego que se cala, que aceita que, não questiona e não reage. Além de doloroso, este processo confunde o sujeito, fazendo-o perceber que para ser “bem sucedido” ele precisa abandonar a sua própria cultura a assimilar uma nova cultura, a dominante.

## 2. O Afrodescendente na Escola

Tentando ainda discutir as questões que envolvem as relações raciais na escola, acreditamos ser fundamental focarmos o nosso olhar sobre o processo de entrada do negro na escola.

Será que já raiou a liberdade ou se foi tudo ilusão. Será que a Lei Áurea tão sonhada, há tanto tempo assinada, não foi o fim da escravidão. Hoje, dentro da realidade, onde está a liberdade, onde está que ninguém viu. Moço, não se esqueça que o negro também construiu as riquezas do nosso Brasil. (bis) Pergunte ao Criador, quem pintou esta aquarela, livre do açoite da senzala, preso na miséria da favela. (bis) Senhor, eis a luta do bem contra o mal, que tanto sangue derramou, contra o preconceito racial (bis). O negro samba o negro joga capoeira, ele é o rei na verde e rosa da Mangueira<sup>14</sup>. (GRES MANGUEIRA, **Sambas Enredo das Escolas de Samba**)

Este olhar pode ser elucidado com apoio do trabalho de Cunha (1999). Neles ela relata um Brasil de características pré-capitalistas no século XX. Um Brasil onde o pensamento capitalista e escravista conviviam lado a lado. Onde, com a proibição do tráfico negreiro, surge entre as elites como uma preocupação com a manutenção de uma mão de obra capaz de “contribuir” com o nascente processo capitalista.

---

<sup>14</sup> GRES MANGUEIRA, **Sambas Enredo das Escolas de Samba**. Rio de Janeiro: RCA Vitor, p.1998. 1 CD faixa Autores: Hélio Turco, Jurandir e Alvinho.

Segundo a autora, a Lei de Terras de 1850 colaborou para que houvesse um desinteresse do imigrante no país, visto que a posse e a doação de terras ao imigrante estavam extinta. Percebia-se que o fim da escravidão era uma questão de tempo. Assim, ela relata que a entrada do negro na escola decorre unicamente da necessidade em garantir uma mão de obra funcional aos anseios da elite. A educação neste período passa a ser vista como um mecanismo de transformação social. Tanto que alguns grupos temiam que este processo de entrada do negro na escola fosse essencialmente perigoso, em função de uma tomada de consciência das classes populares e conseqüentemente uma possível rebelião escrava. Neste aspecto, a autora, através das informações de Regina Pahim Pinto, faz um pequeno relato sobre a educação no Quilombo da fazenda Lagoa-Amarela, no Maranhão. Lá o líder negro Cosme, organizou uma escola para negros e embora pouco se conheça os detalhes desta escola, pode-se entender que a educação era vista como primordial à liberdade.

Contudo, dada à necessidade, em função de Constituição de 1824, do inciso I do artigo 6 todos nascidos no Brasil, ingênuos ou libertos, foram declarados cidadãos. Esta medida é fundamental e fomenta a entrada do negro na escola. Entretanto, Cunha relata que somente após 1850, devido às pressões do imigrante europeu para uma educação de qualidade para seus filhos, é que a educação popular pública torna-se uma preocupação para o Estado.

A autora relata ainda que os filhos de escravos abandonados nas Rodas<sup>15</sup> quando não tinham a sorte de ser apadrinhados por alguma senhora, recebiam instrução primária voltada para a

---

<sup>15</sup> A casa da roda é definida por Cunha (1999) como uma espécie de orfanato existente por volta do século XIX. Era utilizada por mães solteiras, escrava, trabalhadoras que por algum motivo não podia criar o filho. Geralmente eram instituições católicas que na tentativa de afastar as crianças da marginalidade ou seguindo alguma orientação abrigavam as crianças.

produção fabril ou para trabalhar em Companhias Arsenais Imperiais ou Imperiais Marinheiros.

Ela também escreve que o negro só passa a ter acesso de fato à escola com o fim da escravidão em 1888. Primeiro, ocupando as escolas profissionalizantes e posteriormente ingressando nas escolas primárias públicas, onde, como hoje, os obstáculos para a permanência deste aluno eram muitos, e quase sempre se evadiam.

O trabalho de Cunha aponta para a forma com que o negro entrou na escola e os reflexos desta forma de entrada até os nossos dias. Os relatos nos fazem compreender que a escola jamais foi pensada para o afro-descendente, e sim para satisfazer os interesses de uma elite. Em nossas escolas as ideologias sempre foram perspassadas a fim de privilegiar determinados grupos. Esta é a função a que tem se prestado a escola primária e profissionalizante no Brasil. Embora o fim da escravidão tenha sido efetivado, na escola podemos perceber que de fato ela continua a existir sob a forma de uma educação pensada aos interesses brancos, que pouco debate ou pensa as questões do afro-descendente na escola.

Nesta nossa escola, o afro-descendente ainda é definido através de estereótipos, do ranço da escravidão, do diferente como exótico ou feio... Assim os livros didáticos quando não invisibilizam o aluno afro-descendente, decreve seus ancestrais, de forma equivocada, sobre formas de figuras caricaturadas, animais ou vulgares. Este tipo de escola produz no aluno um distanciamento de suas matrizes históricas e culturais, ao passo que a diferença é dada como negativa. A própria literatura infantil retrata raros personagens de heróis negros, e nela o negro quando é mencionado, é visto como engraçado, jocosos ou pouco inteligente,

contribuindo para a manutenção dos estereótipos negativos sobre o afro-descendente, e o enfraquecimento da identidade.

Ainda sobre a formação da identidade, Canen (2002) também discorre sobre alguns elementos que devem ser observados nesta formação. Ela aponta, por exemplo, para o folclorismo como elemento de desfoque para uma produção de identidade saudável e real, pois faz com que o aluno pouco se reconheça. Aponta também para os perigos que o reducionismo traz, congelando as identidades por não reconhecer as demais influências culturais. Avançando um pouco mais, ela relaciona a guetização como uma proposta que se pretende multicultural, mas que finda por isolar e segregar os grupos, impedindo um diálogo plural, fundamental na formação da identidade.

Enfim, frente a todas estas problematizações, entendemos que é fundamental que a escola seja pensada sobre uma ótica plural, congregando múltiplos interesses. Pensar um currículo instigante, que agregue aspetos da vida dos mais variados grupos, contemplando, sobretudo, uma elevação da auto-estima do aluno que é muito importante como mecanismo de combate à evasão escolar das camadas populares e de difusão de uma nova ética escolar: a da diferença.

Entendemos também que neste processo, um olhar especial deve ser dado ao aluno afro-descendente ou de outras raças “minoritárias” nas turmas de progressão. Visto que este aluno chega à progressão fragilizado por inúmeros fracassos na vida escolar. Urge que o professor contribua para a construção desta identidade partida com inteligência, sensibilidade e respeito a sua identidade cultural, sabendo que está fragilidade pode estar diretamente associada ao seu baixo rendimento escolar.

### 3. A Docência na Formação da Diferença

Diante de tudo que foi dito até aqui, não poderíamos concluir este capítulo sem chamar atenção para a formação do professor neste processo plural. Como peça ativa dentro de sala de aula, todos os seus gestos e falas são interiorizados pelo aluno.

Souza (1995) ao descrever o pensamento de Bakhtin (1926) acaba sendo de grande valia a esta compreensão quando escreve que a característica fundamental da entonação é estabelecer uma estreita relação da palavra com o contexto extra verbal e, que por isso se localiza na fronteira entre o verbal e o não verbal, do dito e do não dito. Ou seja, até mesmo a entonação do professor dos anos iniciais deve ser auto-vigiada ao falar de outras raças. Desnudar-se de seus próprios preconceitos, através da reflexão é também uma das garantias de imparcialidade discursiva dentro da sala de aula.

Outro aspecto que consideramos relevante está na formação grade curricular dos graduandos de qualquer carreira docente. Urge que as universidades incluam na grade curricular dos discentes elementos que contribuam para um trabalho plural, tal como uma preparação intensiva para o trabalho com a lei 10.639/03, permitindo que o professor conheça e olhe o outro com respeito, discutindo e refletindo sobre a diferença e a construção da identidade na escola. Compreendemos que se a lei torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e africana em estabelecimentos tanto públicos quanto privados a formação do professor também deverá ser pensada para isso.

Preparando este professor com disciplinas contempladas no currículo como obrigatória. É importante que o professor esteja preparado para este trabalho conhecendo livros infantis, autores, jornalistas, médicos, professores negros ou afro-descendente que possam ser apresentados e que sirvam de estímulo e referência, reforçando assim a identidade afro-descendente. O professor precisa encontrar elementos de fortalecimento da identidade, ao contrário de trabalhar apenas com uma história negra sofrida e exótica. Contemplar esses elementos dentro das disciplinas optativas, como vêm sendo feito até agora, é uma forma que a Academia tem encontrado de relevar à segundo plano algo de grande importância. Não garantindo a formação do professor sob a ótica da diferença é um modo de congelar a discussão e de não avançarmos nos debates sobre a questão racial brasileira.

Enfim, é neste contexto também que a formação continuada do professor funciona como um importante elo de coesão entre a teoria e a prática. Pensar a prática pedagógica constantemente, constitui um exercício primordial em relação a qualquer diferença étnico-racial do aluno. O que tem sido dito, as falas privilegiadas pelo professor e pelos alunos, como a questão racial tem sido trabalhada são indagações que devem estar agregadas a sua atividade reflexiva diária: é a própria práxis – ação e reflexão.

## CAPITULO 4

### O SISTEMA DE CICLO EM RELAÇÃO À TURMA DE PROGRESSÃO

Na organização deste trabalho temos pensado a progressão como um elemento coadjuvante ao sistema de ciclo. A turma de progressão a que esta produção se refere está associada, de uma forma muito simplificada, aos alunos separados para a composição de turmas do chamado reforço pedagógico. Assim devido a uma grande variedade prática na estruturação do sistema de ciclo, que envolvem desde a concepção prática, de objetivos e de avaliação, sentimos a necessidade de abordar o problema da progressão dentro de uma estrutura macro. Contudo é fundamental que o leitor esteja ciente da existência de variadas experiências que findam por estar associada ao sistema de ciclo. Entre eles; os ciclos seriados, ciclos de aprendizagem e os ciclos de formação. A diferença entre as três propostas está na preservação das séries dentro dos ciclos.

Nos ciclos seriados a estrutura curricular da escola tradicional ou a homogeneidade entre os saberes e não saberes é mantida. Deste modo o aluno só avança quando há o domínio total de conteúdos proposto para aquela etapa. Os alunos que sabem estão separados dos que não sabem e, portanto, não podem avançar.

Já os ciclos de formação, processo macro de nosso estudo está centrado no desenvolvimento pleno e constante do aluno. Está estruturado nas mediações adequadas, independente da idade. Envolve também um currículo flexível e voltado ao cotidiano do aluno, para o trabalho e para o rompimento da mentalidade da reprovação.

Outras propostas alternativas também podem ser citadas no Brasil, tais como progressão continuada como um sistema macro e que em nada está associada à progressão, tema de nosso estudo além da promoção automática<sup>16</sup>.

Neste trabalho com o intuito de não expandirmos demais o assunto, nos ateremos aos chamados ciclos de formação. Assim nosso estudo estará centrado sob o pensamento dos ciclos de formação e da progressão como uma estrutura micro dentro do ciclo de formação. Dada à baixa produção bibliográfica destas experiências-progressão-acreditamos ser necessário que estudos mais aprofundados sejam realizados buscando elucidar questionamentos nessa área. Desta forma optamos por fazer uma breve análise histórica do surgimento dos ciclos como uma forma de organização escolar no mundo, no Brasil e no Rio de Janeiro. Em seguida faremos uma discussão política e metodológica sobre o para posteriormente passarmos a entender a problemática da progressão *versus* aceleração e dos laboratórios de aprendizagem.

## 1. Um Breve Relato Histórico

Historicamente temos conhecimento sobre os primeiros debates envolvendo organização da escolaridade em ciclo, por volta dos anos de 1950 na Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória promovida pela UNESCO. Já ali, destacam Barretos e Mitulis (2001), os embates sobre o fenômeno da reprovação na escola primária eram destacados como um problema de toda América Latina. A apresentação de estudos realizados sobre a problemática apontava para a aprovação automática como uma solução possível.

---

<sup>16</sup> Ver: Freitas, L.C. Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003. -coleção cotidiana escolar

Já no Brasil como um todo, relata-nos Fernandês (2000) que as idéias emergiram após um discurso do então presidente de república Juscelino Kubistschek em 1957 publicada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). O discurso vibrante e intitulado na revista de: *Reforma do Ensino Primário com Base no Sistema de Promoção Automática* estava dirigido a professoras primárias recém-formadas de Belo Horizonte, demonstra bem à tônica do pensamento desenvolvimentista do período. O discurso alude às experiências de sucesso estrangeiras relacionada à promoção automática. O presidente também enaltece o papel da educação com fator relevante no avanço social, havendo assim a necessidade de uma escola menos seletiva e excludente, onde as diferenças devam ser consideradas. Para tanto, Fernandes destaca um trecho do discurso de JK que nos faz perceber que o pensamento da organização escolar em ciclo não é algo tão recente assim.

... onde as aptidões não são uniformes e a sociedade precisa tanto das mais altas, quanto das mais modestas. Não mais se marca a criança com o ferrete da reprovação, em nenhuma fase do curso. Terminado este, é ela classificada para o gênero de atividade a que se tenha mostrado mais propensa. Sobre racional, a reforma seria econômica e prática, evitando os ônus da repetência e os males da evasão escolar. (FERNANDES, 2000, p. 8)

É nos anos de 1970 e 1980 com a transição democrática que medidas de reestruturação do sistema escolar trazem novamente consigo as ideologias do sistema de ciclo. De uma forma geral as idéias do período refletiam um pouco do pensamento de transição de um regime autoritário para o democrático. Deste modo havia entre os partidos políticos recentemente formados e os governantes, um sentimento de ressarcimento dos benefícios usurpados pelo regime que impediam o povo de usufruir os benefícios do desenvolvimento econômico do período. Na tentativa de resgate da dívida pública com o país, a escola passa a ser pensada como cumpridora de uma função social, e as idéias do ciclo passam a ser passives dentro de uma realidade.

## 1.2 Ciclos: a Experiência do Rio de Janeiro

De acordo com Barreto e Mitrulis (2001) no Rio de Janeiro, o sistema de ciclo foi implantado pela primeira vez na rede pública do Município no início da década de 1970 e final de 1980 e ficou conhecido como Ciclo Básico por apresentar proposta de flexibilização de tempo. E teve como eixo norteador do programa do governo do estado, as escolas de tempo integral para o ensino fundamental. Possuía como objetivo assegurar o atendimento de crianças de camadas populares do ensino fundamental baseado em um currículo voltado para a socialização, resgate da cultura popular dos alunos além do atendimento as necessidades básicas da sua clientela respeitando o processo de construção de aprendizagem da criança. Foi no Rio de Janeiro que se rompeu com a escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos assegurados pela Lei 5.692 transformando-a em obrigatória dos 6 aos 14 anos.

Ainda de acordo com Barreto e Mitrulis, no Rio de Janeiro o primeiro segmento da escolaridade regular, o bloco único, possuía 5 anos de duração incluindo as classes de alfabetização que agregava alunos de 6 e 4 anos no ensino fundamental. O desenvolvimento se daria em dois momentos: nos três primeiros anos iniciais, onde a criança se apropriaria dos conceitos fundamentais, e nos dois anos seguintes, onde os conceitos fundamentais seriam ampliados e aprofundados.

As características psicológicas também estavam presentes na distinção de momentos de aprendizagem. Recomendava-se que as crianças fossem avaliadas em função dos objetivos propostos, contudo, não havia a possibilidade da retenção. Ao final do bloco único, o aluno

poderia ser submetido a mais um ano de estudos complementares a fim de alcançar objetivos essenciais.

Aqui, como nos demais modelos, estava presente, como base pedagógica, a influência da teoria de Vygotsky através da avaliação das estruturas básicas para adquirir novos conhecimentos. Assim, a avaliação seria concebida em cima da identificação das competências adquiridas pela criança. Estando estruturada na idéia de desenvolvimento real e potencial, a avaliação seria utilizada como um termômetro do discernimento pedagógico do aluno. Embora não tenha sido mantida, a proposta serviu de inspiração para as demais propostas de organização escolar ciclada no Rio de Janeiro.

### 1.3 Discussão política e metodológica sobre o tema

Iniciaremos este tópico aludindo a LDB - Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional que em seu artigo 23 diz:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos alternância regular do período de estudo, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim recomendar. (Art.23, LDB 9394/ 96, p.37).

Assim podemos compreender o sistema de ciclos como uma alternativa legitimamente constituída. Aqui, definiremos o sistema de ciclos na mesma perspectiva de Fernandes (2003) como uma alternativa de organização do ensino básico que produzem modificações no período de duração das séries anuais. Os ciclos apresentam-se como um novo modelo de

temporalidade no aprendizado da criança, pretendendo manter a qualidade e garantir que a criança permaneça na escola. O sistema visa superar a segmentação artificial da aprendizagem da seriação que tem levado muitos alunos, devido a sucessivas repetências, evadirem-se. O sistema do ciclo propõe uma mudança na concepção do tempo, da aprendizagem, do conhecimento, da ocupação do espaço escolar, além da própria função da educação escolar. Assim, entendemos essa educação como um processo que credita aos diferentes alunos, diferentes espaços para que aprendizagem se consolide e desenvolva a auto-estima.

Está estruturada também no princípio da equidade, onde as desigualdades devem ser eliminadas ou pelo menos atenuadas na paridade pedagógica oferecida pela escola. Trata-se de um projeto de transformação social por meio da escola, atuando como mecanismo de resistência e conscientização. Estando totalmente estruturado dentro de uma visão estruturalista, onde a educação como direito de todos e dever do Estado é uma tônica constante, os ciclos entendem a educação como um mecanismo de equiparação social dos sujeitos. Este aspecto torna-se relevante em nosso trabalho, pois sob nenhum aspecto a dimensão da subjetividade cultural está mencionada em nenhum dos autores pesquisados, estando contemplada apenas a dimensão social.

Quanto ao currículo, escreve Freitas (2003), deve respeitar aspectos da vida do aluno e suas experiências significativas em torno da idade cronológica. Ou seja, o currículo deve estar baseado em atividades com sentido social da prática cotidiana. Assim, a sua autonomia, a cooperação e outras formas de horizontalização do poder devem estar presentes nesse currículo ciclado. Neste sentido, Freitas cita também a educação em tempo integral como forma de viabilidade deste currículo.

O sistema de ciclo pode também ser considerado como uma educação integracionista, onde professores, alunos, pais e toda a comunidade escolar devem estar envolvidos para que haja um perfeito desenvolvimento do trabalho. A avaliação deve ser repensada estando agora estruturada informalmente e formativamente, dando ênfase no coletivo como direcionador do processo educativo. Embora o artigo 24 do capítulo I, alínea a, da 9394/96 LDB-Lei de Diretrizes e Bases - trate o tema avaliação escolar como um processo contínuo e cumulativo do desempenho do aluno com ênfase nos aspectos qualitativos sob os quantitativos, a avaliação tem sido foco de discordância. Este aspecto tem se tornado demasiadamente polêmico porque sempre foi à avaliação o eixo do processo educativo e, portanto, ela é um mecanismo de poderes coercitivos que mantinha esses alunos reféns dos testes surpresas e das provas avassaladoras aplicadas por muitos professores. Este estranho sadismo exercido pelo professor era herdeiro, sobretudo de mecanismos autoritários e nada dialógicos que foram retirados repentinamente.

#### **1.4 Progressão *versus* Aceleração**

Uma das muitas questões que vêm se causando grande desentendimento quando se fala em ciclo é a dualidade entre progressão e aceleração. Muitos autores e professores compreendem a questão como se fossem sinônimas. Neste nosso estudo optamos por traçar algumas diferenças entre as duas “modalidades” de modo a contribuir nesse debate.

Desenvolvendo o nosso pensamento com o apoio nos textos de Krug (2004) compreendemos que no trabalho com turmas especiais um elemento que perpassa toda a construção pedagógica é a postura política do professor e da escola em relação a esses alunos. Entender

que nossas ações trazem consigo acomodação ou a transformação de uma realidade é um ponto importante que necessita ser aqui esclarecido.

Isso implica dizer que é necessário que a diferença seja feita dentro da sala de aula. Muitos entendem que o simples fato de a criança está em sala de aula é suficiente para que uma realidade seja modificada. Particularmente acreditamos que essa postura só modifica a realidade de uma elite<sup>17</sup>, pois essa escola funciona como anestesidora das subjetividades, demonstrando qual deve ser a sua forma de comportamento social. Nos, entretanto preferimos ratificar a necessidade de que essa escola faça da diferença na vida dos que dela usufruem. Não basta universalizar o acesso à educação, é necessário que essa educação seja de qualidade.

É por isso que ao falarmos de progressão *versus* aceleração deixamos bem claro que essa construção envolver antes de tudo uma tomada de posição social. Sobre este assunto Stoer & Magalhães (2002), escrevem que o objetivo de consolidar a escola para todos não é o mesmo que nivelar por baixo ou mesmo desistir da excelência acadêmica. Mas que as escolas, os professores, os pais e os estudantes têm condições de encontrar outras possibilidades de organização escolar, operando as mudanças necessárias para que cada um seja promovido em sua aprendizagem, tendo respeitado os seus conhecimentos e sua forma de aprender.

Posto isso, definiremos a aceleração na mesma perspectiva de Placco, André e Almeida (1999), como um desafio que busca corrigir a distorção idade-série. É uma formação que reúne alunos que ultrapassaram dois anos ou mais a idade prevista para a série em que estavam matriculados. Através de um trabalho diferenciado com essas turmas, o professor

---

<sup>17</sup> Entende-se por elite o grupo social que esteja exercendo o poder em certo período histórico.

busca ainda resgatar a aprendizagem sem a necessidade de cursar todas as séries. São turmas que funcionam no mesmo horário das demais. Entretanto possui um menor número de alunos. Também trabalham com material específico e seus professores recebem acessoria para um planejamento de aulas e de análise de casos específicos. O principal desafio é o de promover um ensino adequado e específico às necessidades do aluno. Suas atividades devem ser desafiadoras, o conteúdo elevado e suas atividades significativas, provocando expectativas positivas. Entretanto muitas vezes são utilizados por escolas seriadas, destinando-se a crianças retidas nas séries iniciais do ensino fundamental.

Já nas escolas dos ciclos de formação é possível encontrar além das turmas comuns as turmas de progressão. São consideradas turmas regulares dentro do ciclo, com a mesma hora-aula e professores que lecionam em outras turmas do ciclo. Contudo são turmas menores, e normalmente expressam uma transição da escola das séries para ciclo. Reúne alunos com distorção idade-série e tenderiam a acabar na medida em que os problemas pedagógicos dos alunos fossem resolvidos e alcançassem os anos do ciclo correspondentes aos demais colegas de mesma idade.

Um dos maiores desafios dessas turmas especiais é planejar um ensino adequado às dificuldades desses alunos. Muitos dos quais são vítimas de uma entrada tardia na escola, de sucessivos trabalhos pedagógicos equivocados e da baixa auto-estima.

O papel da auto estima na aprendizagem representa, se não o maior, um dos maiores desafios no trabalho com a aceleração e a progressão. Fazer com que este aluno volte a acreditar em si mesmo, que possua expectativas positivas de aprendizagem constitui um processo lento e

gradual. Neste sentido, compreendemos que a imagem que o professor também possui de sua turma contribui pra o sucesso ou para o fracasso de sua turma.

Um outro aspecto que merece destaque é a integração do aluno depois de terminado os trabalhos em uma turma especial. É necessário que a escola acompanhe todos os passos deste aluno em sua nova realidade. É fundamental, nos escreve Krug<sup>18</sup>, que o professor que recebe este aluno conheça sua história, suas dificuldades de aprendizagem observando para não desfazer o trabalho de recuperação realizado pela escola.

Enfim como já mencionamos aqui, o trabalho com turmas de progressão e turmas de aceleração será tão eficiente quanto se revelar eficiente à postura político-pedagógica do professor.

### 1.5 Laboratórios de Aprendizagem

Ainda dentro da estrutura dos ciclos de formação acreditamos que seja importante conhecer uma das mais recentes propostas de auxílio a aprendizagem. São os chamados Laboratórios de Aprendizagem. Krug<sup>19</sup> os definem como sendo experiências que exigem que salas para o atendimento pessoal e sejam reservadas. Constituem-se salas freqüentadas por alunos indicados por professores em qualquer período do ano letivo para receberem apoio pedagógico específico. Esses alunos freqüentam ao laboratório em horários diferentes das aulas, o tempo de freqüência semanal é flexível e é o professor quem vai diagnosticar a

---

<sup>18</sup> Ibidem

<sup>19</sup> Ibid

necessidade de cada aluno. Nesses laboratórios os alunos são acompanhados e pesquisados quanto à construção do processo de conhecimento. As descobertas realizadas têm por objetivo auxiliar aos próprios professores daquela escola no processo de ensino. É um apoio ao trabalho docente que constrói no professor um senso investigativo apurado, visto que é um espaço de pesquisa e de aprendizagem escolar.

## CAPÍTULO 5

### ANÁLISE DE DADOS: O RELATO DE MINHAS EXPERIÊNCIAS

- **Aspectos Espaciais**

- A escola

A escola onde se deu a pesquisa fica situada em um determinado município da Baixada Fluminense. É uma escola de médio porte, com aproximadamente 10 metros de largura e aproximadamente 50 metro de comprimento. É uma escola de dois andares onde estão alocadas 12 turmas em cada turno. Ali estavam alocados alunos do 1º e 2º segmento do ensino fundamental. Há um refeitório de tamanho considerável, e embora haja banheiro em todos os andares, apenas o do térreo funciona. Trata-se de uma escola bem conservada quanto à pintura e bastante asseada. Não há quadra de esportes, em seu lugar há sim um rol que leva para as rampas. Este aspecto é importante, visto que não foi observada em nenhuma das entradas ou mesmo em seu interior escadas, entretanto nem todas as portas apresentavam medidas que possibilitasse o acesso de portadores de deficiência, tal como o cadeirante.

- A sala

A sala em que foi realizada a pesquisa mede aproximadamente 2 m X 3 m de comprimento. Há uma janela com aproximadamente 1 m X 1,50 m de comprimento. Na sala podiam-se ver muitos desenhos, cartazes, sílabas, palavras, alfabeto, vogais, números, um quadro branco, jornais e revistas, imagens de crianças brancas podia também ser vistas ao longo da sala. As

carteiras ficavam em fila e devido ao tamanho da sala não há espaço entre as carteiras, os meninos passavam por cima das carteiras vizinhas para irem ao banheiro. Ante a todos os problemas é uma sala conservada, bem arrumada onde se via grande quantidade de estímulos pedagógicos.

- **O Perfil da Progressão: Dialogando com a Prática**

Na turma de progressão havia uma média de 20 alunos, todos com idade entre 9 e 13 anos. Entretanto, pareceu-me que a idade era muita para a altura. A maioria era composta de meninas afro-descendentes que demonstravam não haver desenvolvido muito, fisicamente. Mas havia um número significativo de crianças com algum tipo de deficiência, tais como deficiência auditiva, estrabismo acentuado... No grupo havia também crianças que estavam vindo de outras escolas, outras que apresentavam uma defasagem idade e série, outras que estavam na progressão em seu segundo ano consecutivo sem alcançar o objetivo.

Todas tinham uma história de fracasso escolar muito peculiar, não conseguiam ser alfabetizadas. A professora Martha<sup>20</sup> me fez o relato de alguns deles. Entre os relatos estavam alguns conhecidos na escola como meninos-problema tais como Melquesedeque, um menino, afro-descendente na faixa dos 13 anos. Segundo Martha, era um menino com uma história complicada. Disse-me ela sussurrando:

Esse daí, coitado! Estou tentando salvar. Mais está difícil. A mãe tem problema de mente, o irmão já teve até preso por roubo, e foi aluno daqui da

---

<sup>20</sup> O nome de todos os envolvidos foi modificado com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos.

escola, mas daqui a pouco matam! E este está indo pelo mesmo caminho, não quer nada! Só quer saber de cantar funk!<sup>21</sup>

(MARTHA, professora da progressão).

Melquesedeque era repetente da progressão. Martha confidenciou-me que este ano teria que aprová-lo mesmo sem que ele soubesse ler e escrever. A progressão era alfabetizada dentro de uma linha tradicional e presenciei uma atividade de montagem de um pequeno livro individual. Dentro, cada aluno deveria escrever as letras do alfabeto e desenhar um animal ou objeto que representasse a tal letra. Esta atividade deixava as crianças dispersas e inquietas. Contudo Martha, muito gentil, disse-me que se eu quisesse poderia conversar com o Melquesedeque, o que não hesitei.

Melquesedeque, em princípio, é um menino de feições sisuda e muito carrancuda. Tentei estabelecer contato perguntando se era verdade que ele não gostava de estudar. E ele me respondeu que estava cansado. Então perguntei se ele não gostaria de cantar um *funk* para eu aprender. E ele me olhou um pouco espantado e desconfiado abaixou a cabeça rente à carteira e, junto com André, outro “menino problema” começou a cantar, escondendo a face, como se envergonhasse do que estava fazendo. Por vezes me espionava pela fresta que sobrara entre o antebraço e a cabeça. Ambos cantaram e depois eu pedi se eles não poderiam escrever para eu treinar em casa e aprender melhor. E desafiei: a não ser que vocês não saibam escrever.

E eles com seus pequenos orgulhos feridos arrancaram uma folha do caderno e juntos, Melquesedeque e André escreveram a letra para mim. O que me chamou a atenção foi o fato que embora Martha alfabetizasse pela silabação, os meninos escreviam bem mais dentro de

---

<sup>21</sup> Informação verbal

uma perspectiva da psicolinguística. Eles usavam também a fala como referencial no movimento da escrita. Como um aprendiz da escrita os meninos demonstravam aspectos de uma escrita pré-alfabética, hipercorreções, o que indica que hipóteses foram levantadas por eles, numa tentativa de correlacionar a fala com a escrita. Também discutiam entre si sobre a forma certa da escrita, e algumas vezes me perguntavam se “três” era com “T” ou “V”. Quando isto acontecia Melquesedeque tomava o texto de André e escrevia, sem o sinal gráfico, que agora era corrigido por André. Neste movimento os meninos escreveram boa parte da música. Também me contaram a história da música, quem cantava, e o que queria dizer. Disse-me também o que significava os termos “Provi”, Morro da Providência e “chumbo come”, para falar dos tiros.

Acredito que a proximidade com sua própria cultura os fizeram se interessar por escrever um texto, conversar sobre algo que gostavam de debater e por cerca de trinta minutos os dois meninos estiveram bastante envolvidos com a atividade de leitura e escrita com um sentido social. Uma atividade com sentido, razão: que eu aprendesse aquela música, portanto, não era uma cópia sem sentido. Embora o aspecto cultural não tenha sido pensado pela professora, está justamente aí à forma de levar a escola até ao mundo daquelas crianças.

Um outro aspecto que me chamou a atenção quanto à cultura, foi à entrada da orientadora educacional para dar um aviso sobre o início da semana da leitura sobre Monteiro Lobato. Este aspecto é muito interessante, pois mostra como a escola ainda desvaloriza os saberes populares e afro-descendentes em função de um conhecimento centrado em uma cultura branca. É bem provável que com estes meninos haja mais uma tentativa insistente de aculturação, sem alfabetizá-los. do que a escola rever seu currículo em uma perspectiva centrada nos conhecimentos do aluno afro-descendente. Obviamente, seria uma tentativa

muito mais bem sucedida alfabetizá-los através das letras de funk<sup>22</sup>, pois além de serem úteis nas discussões sobre os aspectos sócios, geográficos, históricos, biológicos os professores poderiam ainda debater temas sobre a ética, pluralidade cultural, violência urbana... Entretanto, parece que este exercício de olhar sobre a prática só vem com a práxis.

Acreditamos que as tentativas dos professores e de Martha, especificamente, refletem também uma vontade de acertar, mas que apenas não se sabem como e por onde começar. Pelo que conversei com Martha, ela pareceu-me bastante consciente da necessidade de fazer algo, mas cremos que a questão cultural, em momento algum lhe passou pela mente. Esta postura demonstrou um processo de anulação da identidade afro-descendente daqueles meninos. É bem verdade que é importante que as crianças conheçam a literatura lobatiana, até porque esses saberes serão cobrados ao longo da vida, mas é importante não perder a sensibilidade de incluir nos conteúdos pontos de identificação desses sujeitos com a escola. Até porque precisamos quebrar com esta idéia de literatura apenas nos moldes da aculturação. A este respeito recorrerei ao que escreve Souza (2004):

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou **dramático em todos os níveis de sociedade, em todos os tipos de cultura** (grifo meu), desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis de produção escrita das grandes civilizações. (SOUZA, 2004, p.137).

Esta postura diante da literatura agrega todas as formas de produção da arte pelo homem. É uma definição desprovida de preconceitos, daqueles que consideram como arte apenas as realizadas por um determinado grupo social, e cala as demais vozes. Trabalhar com uma postura literária como a definida por Souza, quebra com uma hierarquia - que entende a

---

<sup>22</sup> Ver apêndice D

cultura popular como um produto mal acabado, cópia ou sub arte - que durante muitos anos foi difundida e que precisa ser questionada em nossa sociedade. Além de aceitar a cultura popular negra, esta visão também agrega a cultura juvenil considerando arte também os *blogs*, os cadernos de poesias muito usados pelas meninas nas escolas, o *raap* e muitas outras formas de expressão.

Não defendemos com isto que essas crianças fiquem circunscritas apenas ao seu meio de produção cultural. Muito pelo contrário, defendemos que tenham acesso a mais variada gama cultural que puderem. Afinal elas precisaram destes elementos para obter sucesso na vida escolar. Mas acreditamos que estas crianças precisam, como bem descreve o inciso II do artigo 3º da LDB 9394/03, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber se serem discriminadas pela manifestação de sua cultura. Urge que uma nova postura curricular seja garantida permitindo que essas crianças se reconheçam culturalmente como importante dentro dos saberes escolares.

E, em se tratando de alfabetização acredito que o que é de mais prazeroso deve ser oferecido à criança. Martha acredita, e por isso optou pelo método sintético de silabação, ou seja, ela optou por aquele que fragmenta a palavra em pequenas sílabas e diferentes famílias silábicas. Observei que embora este método alfabetize, notei que as crianças pareciam estar enfadadas e que a atenção se desprendia rapidamente do conteúdo. Esse aspecto pode ser observado na fala dos meninos que relatavam estar cansados de estudar. E realmente deve ser cansativo e sem sentido social estudar com tamanha fragmentação das palavras e dos sentidos.

Presenciei também casos que corroboraram com a fala da professora, ao me contar sobre alguns aspectos violentos presentes nas atitudes das crianças. Isso estava muito bem marcado pelo contexto de vida de cada um deles, e o funk me pareceu muito mais uma forma de externalização. Não me pareceu haver uma lucidez sobre a gravidade do que cantavam. Entendo que eles só queriam cantar um ritmo que os agradava, embora soubessem interpretar o que estavam lendo e cantando. Entretanto presenciei cenas de marcante violência nas falas destes meninos. Assim observei uma discussão entre Melquesedeque e Paulino, um menino gordinho e até calado que sentava em uma das últimas cadeiras da sala. Os meninos se desentenderam por um motivo qualquer e uma ameaça de briga do lado de fora da escola foi mencionada.

Disse Paulinho:

\_\_ Eu levo meu irmão. Você já viu o tamanho dele?

Prontamente respondeu Melquesedeque:

\_\_ Eu vou crescer e aí pego ele, você vai ver!

Retrucou Paulinho:

\_\_ Até lá você já morreu de tanto apanhar!

Melquesedeque com um tom ameaçador e muito ríspido, disse:

\_\_ Ele agüenta bala? Eu mato ele!

(PAULO, aluno da progressão)<sup>23</sup>.

E assim a discussão encerrou quando eu me virei em direção a eles e minha presença foi percebida. Muitos outros diálogos deste tipo foram presenciados por mim. Ao perguntar o que queriam ser quando crescessem, os meninos eram unânimes: quero ser polícia pra matar bandido com tiro no olho. Muitas dessas respostas eram recriminadas por Martha, mas realmente pareciam não surtir muito efeito. Em geral o diálogo descrito acima foi o que mais me espantou, muito pela forma ameaçadora em que uma discussão tão banal tomou entre amigos. E, sobre tudo como um desentendimento entre dois meninos tomou voz como se dois

---

<sup>23</sup> Informação verbal

homens adultos brigassem. A forma adulta que o desentendimento tomou fez-me refletir sobre o contexto familiar de Melquesedeque e a pouca importância dada a este fato pela escola. Acredito que em contextos marcados pela violência findam por ser importante que a escola encontre formas de dialogar sobre essas coisas que são naturalizadas no cotidiano, e que são reproduzidas sem a verdadeira noção de gravidade.

A este respeito, alguns teóricos tais como Moysés (2001) fazem estreita relação entre a violência e a baixa auto-estima. Ela escreve que o auto conceito nasce da percepção que o aluno tem de suas habilidades. E é justamente este fato que acaba influenciando em seu desempenho escolar. A ansiedade, cria expectativas e as demole, deixando o sujeito imerso no fracasso e medo de tentar novamente. Esses atribuem o fracasso a causas internas e possuem uma chance muito remota de sair deste sistema cíclico.

Um aspecto que vai de encontro ao tema da violência e que Moysés descreve é que este baixo auto conceito produz a necessidade pertencer a um grupo, gangues, de se sentirem “bons” em algo, que lhes permita ser reconhecido socialmente, ser respeitados pelos demais, nem que seja pela ameaça que impõe. Assim, a violência percebida por mim naquela escola estaria diretamente ligada a baixa auto-estima daqueles meninos e meninas que tinham vergonha de pertencer a progressão. Uns chegavam atrasados para não formarem junto com os demais e serem achincalhados pelos outros alunos da escola, outros também iam ao banheiro e de lá só saíam quando todos haviam entrado em sala. Vários artifícios eram usados para não serem identificados como os alunos que não sabiam ler, os alunos “burros” como era dito por eles mesmos. Com isso perdiam conteúdos, mais minimizados socialmente ficavam e como é de se esperar, fracassavam. A violência é neste contexto uma forma que estes alunos encontram para se sentirem importantes dentro de seu grupo, já que não o são fora dele.

Entendo que a escolha por aquela música<sup>24</sup> não se dava ao acaso, certamente por isso possuíam especial predileção por aquela música que tanto falava de tiro e violência. Ela dialogava com uma realidade muito próxima a deles. O funk para aquele contexto torna-se apenas uma forma poética de desabafo social e grito de socorro. Só assim podemos entender que dentre tantos funks que falam de amor, vida paixão, justamente aquele os chamasse a atenção. Aqui segue um trecho da letra cantada exaustivamente pelos meninos. É uma versão chamada de “Proibidão” espécie de letra cantada no funk e que faz apologia à criminalidade, drogas, sexo e que não é gravada ou cantada oficialmente, apenas nos bailes.

“Bota a cara, porque a bala vai comer. Pra tentar tu tem que tá maluco. Quem tentar na Prover vai comer chumbo.” (Trecho musical atribuído a MC Sabrina).

Percebi também que todos os alunos da progressão tinha tido dificuldade de integração. Em geral eram crianças que possuíam algum tipo de deficiência, eram negras ou afro-descendentes, de origem nordestina ou nortista, ou crianças que possuíam sua sexualidade posta à prova constantemente. Comecei a reparar ao longo de minhas visitas, que embora todos fossem diferentes por algum motivo, não se percebiam desta forma e se discriminavam mutuamente, cada um percebia as “fraquezas” do outro e este era o ponto sempre levantado quando havia uma discussão. Mas o que mais me surpreendeu foi o fato de que todas as crianças eram na verdade excluídas e discriminadas por não corresponderem a um padrão, ou melhor, não conseguirem se homogeneizar. Eram na verdade crianças resistentes a um tipo de prática e que lutavam inconscientemente por manter a própria cultura.

---

<sup>24</sup> Entendemos a escolha musical como a música propriamente dita, e não o ritmo. Isto porque um mesmo ritmo pode apresentar idéias diferentes. Entretanto a escolhida pelos meninos era marcada por um contexto de violência.

De fato, também o que é revelador, é a postura da escola que expressa uma incapacidade, ainda que provisória, em lidar com a diferença. A falta de estrutura material percebida na alfabetização dos alunos deficientes os empurrava para a progressão como forma de isenção pedagógica. Digo isto com consciência após ter conhecido Aline, uma menina com baixa audição e que por ouvir pouco, falava com dificuldade. Aline, chamada por todos de “pata gaga”, em seus desentendimentos constantes quase sempre tinha sua mãe chamada à escola.

Obviamente Aline estava na progressão por possuir uma dificuldade auditiva, não compreendia os fonemas, e isso a impedia de avançar nos estudos. Estava também em uma fase em que a preocupação com os meninos se tornava constante. Mas no caso de Aline o que desequilibrava o seu avanço era a falta de preparo em educação especial de algum professor, o não uso de aparelho auditivo e a falta de apoio dos colegas de classe. Tudo isto fazia de Aline uma aluna de segundo ano de progressão.

Um outro aspecto que me pareceu bastante interessante está na distorção da imagem que o professor tem de seus alunos. Em entrevista com a professora observei que ela, professora, possuía uma percepção racial distorcida de seus alunos, classificando os alunos afro-descendentes em no máximo 25%. Entretanto, essa percepção finda por camuflar os conflitos raciais dentro de sala. Ao ser perguntada sobre a existência de preconceito racial a professora responde:

Não, tem essas bobearas dele, que eu falo que eles só têm tamanho, a gente acha que eles são grandões, mas eles só falam bobeira. Tem assim essas bobearas deles, mais se você for parar pra pensar eles não sabem nem o que é isso, preconceito. Eu acho que é mas intriguinhas entre eles.

Eu acho que eles chamam por chamar. Não é discriminação. Porque você vê que eles chamam e daqui a pouco eles estão juntos. Acho que eles não têm

entendimento que isso é um preconceito, sabe? (MARTHA, professora da progressão)<sup>25</sup>.

Ainda sob a minha insistência um relato surge:

Aconteceu um fato, acho que nós estávamos aqui e em uma discursão um dele chamou a mãe da Talita de preta, mas pra humilhar, sabe? Ai eu conversei, porque eles acham que se a mãe é negra o filho também tem que ser. E a Talita é branca. Por isso que eu te disse que eles percebem essas coisas mais não com tanta clareza. (MARTHA, professora da progressão)<sup>26</sup>

As falas da professora nos fazem refletir sobre o quanto essa baixa percepção da identidade de seus alunos tem produzido conseqüências destruidoras da identidade afro-descendente. Ao minimizar o fato, a professora finda por contribuir para o mito da democracia racial, negando a existência de preconceito dentro de sua sala de aula. Observa-se que não passa pela percepção da professora, na terceira fala, atentar para deflagração da tentativa hierárquica racial entre as crianças, mas desperta nela apenas a abordagem de uma única dimensão do fato, o casamento inter-racial.

Outro aspecto também interessante está na postura da escola na representação de seus murais. Em sua maioria estavam presentes figuras distantes do biótipo afro-descendente. Era ausente em toda a escola qualquer figura que fizesse menção as raízes africanas. E isso de uma certa forma refletia na postura das crianças em enxergar o mundo. Em uma de nossas atividades empregadas foi pedido que as crianças desenhassem a si próprias. Em outra atividade propus que me desenhassem para minha surpresa todos os desenhos eram feitos ou com lápis de cor

---

<sup>25</sup> Dados obtidos de informação verbal

<sup>26</sup> Idem ao 18

laranja para pintar a cor da pele ou a pele não era pintada. Em nenhum dos desenhos lápis de cor preto ou marrom foi utilizado. Aqui segue um desses desenhos em que o aluno fez um retrato meu<sup>27</sup>:



Fig.2 O retrato

Como podemos observar algumas coisas fogem a percepção das crianças, e elas sempre reproduziam desenhos semelhantes ao visto por toda a escola, com traços não negros.

---

<sup>27</sup> A observadora é negra.

## CAPÍTULO 6

### CONCLUSÃO

Podemos concluir este trabalho escrevendo que em todo o tempo ficou evidente que estar na progressão naquela escola, consistia em uma forma de resistência, resistência à homogeneização. Composta por crianças fora dos padrões ideais, quer em função de sua cultura, quer em função de suas deficiências, a progressão representa uma forma subliminar de resistir, de não se encaixar nos moldes determinados como ideais que tendem a pressionar por uma mudança de postura do aluno. Obviamente essa resistência não se dá no plano do consciente, mas ainda assim produz reflexos reais. Ao não se ver contemplada culturalmente no currículo, nas aulas o aluno perde o interesse pelo tema e compensa esse estranhamento através da agressividade, da desistência, da não aprendizagem, lutando pra manter sua cultura tida como menor e desprestigiada.

A baixa percepção da composição racial da turma pela professora faz com que elementos importantes da cultura do afro-descendente não sejam contemplados pela escola, podendo então ser considerada como importante nesta fase da nossa pesquisa. Isso é preocupante na medida em que diálogos são descaracterizados e invalidados pela professora. Assim, inicialmente podemos entender que a identidade dos alunos da turma observada é ignorada. E este processo finda por impedir um processo de construção-reconstrução dinâmico do afro-descendente à medida que para o professor, um dos agentes do processo educacional, essas idiosincrasias são tidas como menores. Podemos agregar também o fundo político que assume a questão da não percepção racial dos alunos da progressão. Ao mesmo tempo em que

invisibiliza, esta postura justifica a ausência das questões culturais em função do baixo percentual de alunos afro-descendentes na escola e de uma postura crítica quanto ao currículo.

Entendemos ainda que para que o processo de re-construção da identidade seja realizado de forma eficiente urge que uma atenção especial seja dada não apenas ao aluno, mas também as formas de reconhecimento racial de seus alunos por parte dos professores. Neste aspecto, o trabalho com a percepção racial deve ser discutido nos cursos de formação de professor como uma forma importante na atuação do trabalho com a identidade dentro da sala de aula. É necessário que as universidades, tanto públicas como privadas, sejam repensadas em sua composição curricular educacional.

Um outro aspecto que merece destaque é a postura da escola em não representar imagens que remetam ao afro-descendente. A invisibilização do afro-descendente pela escola, fazia com que as crianças não estivessem representadas, e, portanto reproduziam uma identidade diferente da sua. Essa invisibilização contribui e muito para o não desenvolvimento de uma identidade afro-descendente, e pior para a sua anulação. Desta forma ratificamos a inexistência naquela escola de estímulos pedagógicos no processo de construção da identidade afro-descendente positiva.

Enfim, ratificamos que este trabalho pretende ainda questionar não apenas a progressão em si, mas acima de tudo os fatores que dirigem o aluno diferente a este perverso modelo de alfabetização. Entendemos que as piadas, os apelidos, e o desprestígio social da comunidade escolar a falta de afetividade por parte do professor, induz ao aluno a uma introspecção total ou a violência como forma de chamar atenção do professor e da escola. Essa tentativa de chamar a atenção obviamente é equivocada e gera conflitos que se refletem na aprendizagem

e conseqüentemente o direcionamento deste aluno para a progressão. A mais cruel e dolorosa forma de castigo para os que ousarem sair de um dado padrão.

É importante que uma crítica também seja tecida quanto ao sistema de ciclos, pois como já relatado aqui, em nenhuma das minhas fontes secundárias foi encontrada qualquer menção cultural ao processo de alfabetização nos ciclos e muito menos da progressão como importante. E como podemos comprovar, estes aspectos exercem grande influência na forma como a criança se apropria da escrita.

Ainda sobre o sistema, compreendemos que a progressão tem se apresentado como uma alternativa que deve ser repensada dentro da forma aqui descrita. Isto porque além de entrar em confronto com a teoria sócio-interacionista de Vygotsky a progressão tem se apresentado como uma “eficiente” forma na manutenção da analfabetização e do não letramento<sup>28</sup>. Em uma sala heterogênia as possibilidades de desenvolvimento são reais. Isto porque crianças com uma maior quantidade e variedade de conhecimento atuam diretamente sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal permitindo que a outra pense sobre determinados assuntos e reelaborem conceitos sobre a realidade da leitura e escrita, Ao se agrupar alunos de igual conhecimento, essa chance de interação é desperdiçada. Assim é necessário que a escola possua mecanismos de atendimento individualizados, mas que ao mesmo tempo sejam agregadores como o sistema de monitoria entre os alunos, rodízios de professores entre diferentes turmas e atendimentos semanais com a orientação pedagógica e educacional.

Neste sentido a charge de Toucci (1997) mostra como a máquina escolar vem ao longo dos tempos funcionando como um eficiente sistema de exclusão social, legitimando determinados

---

<sup>28</sup> Perspectiva de alfabetização que se baseia no reconhecimento do sentido social de escrita pelo educando.

os saberes em detrimento de outro. Para tanto, ele aponta para os lugares sociais a que são direcionados os alunos das turmas especiais, como a progressão. Neste contexto percebemos que embora seja uma educação obrigatória a todos, como pressupõe os ciclos, vê-se aqui que o mesmo sistema separa em seu próprio interior os que serão líderes na sociedade, possuindo acesso à cultura elitizada, poder, carreira de sucesso, enfim, cidadãos no sentido mais amplo da palavra, dos que serão apenas tratados como lixo nesta mesma sociedade. Assim podemos perceber que embora a educação seja um direito público subjetivo, o próprio sistema não exclui na entrada deste aluno, mas vai funcionar ao longo de todas as etapas como uma micro representação de nossa sociedade, traduzida na dualidade educacional dos que desenvolvem a capacidade reflexiva e a habilidade manual.

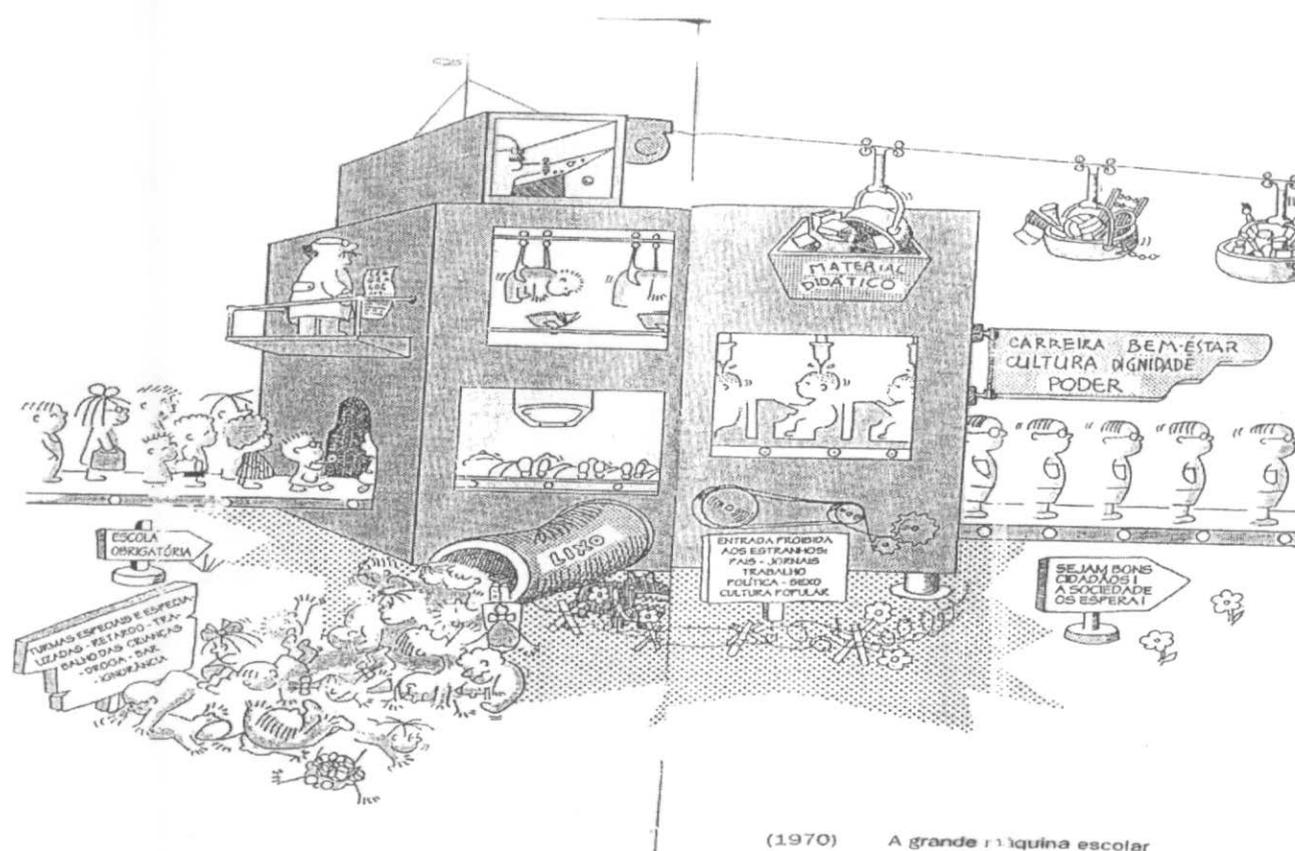


Fig.2 A Grande Máquina Escolar. TOUCCI, Francisco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Entretanto apresentamos como opção de trabalho a estruturação dos chamados Laboratórios de Aprendizagem<sup>29</sup>. Este trabalho tem se apresentado como uma forma de estimular professores e alunos a se envolverem no processo de ensino-aprendizagem. Além de fazer com que alternativas venham da própria escola e não de fora para dentro, como normalmente é feito.

Finalizamos este trabalho considerando como importante que o professor, a escola e toda a comunidade sejam responsáveis por este aluno no processo de alfabetização, trazendo para si a responsabilidade em promovendo atividades e aulas interessantes, criativas e agregadas a um sentido real da vida do aluno. Para tanto, cremos que parcerias entre a escola a prefeitura, pais, e toda a comunidade escolar devem ser viabilizadas como uma forma de valorização do trabalho manual e da cultura da comunidade como sendo também uma atividade intelectual, de elevação da auto-estima de pais e alunos e de um sentido social das atividades escolares.

---

<sup>29</sup> Ver p. 33 – 34 do cap.III deste trabalho

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, Machado. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Chile: ed. Santiago, 1988.
- BRASIL, *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Base-LDB*. Acessado em 08 de dezembro de 2003. Disponível em: <<http://www.pr.gov.br/cee/ceeldb.html>>
- BARRETO, Elba de Sá e MITRULOS, Eleny. *Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País*. In: Estudos Avançados, São Paulo, v.5, n. 42, Mai /Ago 2001.
- CANEN, Ana. *Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio*. In: LOPÉS, Alice; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículos: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CASTELLES, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 2ª ed.
- CUCHE, Demp. *A noção de culturas nas ciências sociais*. Bauru, EDUSC, 1999.
- CUNHA, Peres Maria Canellas da. *Da senzala a sala de aula*. In: *Relações Raciais e Educação: alguns determinantes*. Caderno Penesb, Niterói, intertextos, 1999.
- FERNANDES, Claudia de O. *A organização da escolaridade em ciclo: práticas que conformam o ciclo dentro de uma nova lógica*. Tese de Doutorado. Pontifícias Universidades Católicas do Rio de Janeiro, 2003, 362 p.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente: identidade em construção*. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.
- FREITAS, Luiz Carlos. *Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003. -coleção cotidiana escolar
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- GOMES, Nilma Lino. *Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma Breve Discussão*. In: BRASIL, Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização e Diversidade. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Brasil, 2005

GRES MANGUEIRA, *Sambas Enredo das Escolas de Samba*. Rio de Janeiro: RCA Vitor, p.1998. 1 CD faixa

GUILBERNAU, Montserrat. *Nacionalismo: O estudo nacional e o nacionalismo no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. *A dimensão política da cultura negra no campo: uma luta, muitas lutas*. São Paulo. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Universidade de São Paulo, 1990.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. SILVA, Tomaz Tadeu. Loureiro, Guacira Lopes (trad.) – 10º ed, Rio de Janeiro: DP&A,2005.

HELLER, Agnes. *O cotidiano a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

JACCOUD, Luciana e BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental no Brasil*. Brasília, Ipea, 2002.

KRUG, Andréia. *Tempo e espaços escolares: desafios do ensino fundamental para todos*. **Salto para o Futuro**, Rio de Janeiro, nov.2006. Disponível em [www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/dfe/index.htm](http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/dfe/index.htm) > .Acessado em: 29. nov. 2006

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido Loureiro. *Identidade étnica em re-construção: A ressignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo na perspectiva existencial humanista*. Belo Horizonte: O lutador, 2004.

MOYSÉS, Lucia. *A auto-estima se constrói passo a passo*. Campinas, SP: Papirus Educação, 2001.

PLACCO, Vera M. N. de Souza, ANDRÉ, Marli E. D. A. e ALMEIDA, Laurinda R. *Estudo avaliativo das classes de aceleração na Rede Estadual Paulista*. In: *Cadernos de Pesquisa*, Campinas: Fundação Carlos Chagas, Ed. Autores Associados, nº 108, nov. 1999.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 7.ed. São Paulo: Cultrix, 1975 [1916].

STOER, S. R. e MAGALHÃES, A. M. *A Escola para todos e a excelência acadêmica*. Coleção Prospectiva. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Antônio Candido de Mello e Souza. *O direito à literatura*. In: Carvalho, José Sérgio de (org). Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Solange Jobim. *Infância e Linguagem*. Bakhtin, Vygostsky e Benjamin. Campinas, São Paulo: Papiros, 1995.

SKLIAR, Carlos. *A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui?* In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth (Org). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

TOUCCI, Francisco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

## APÊNDICE A – Roteiro de observação

### 1- Caracterização da escola

- Aspectos espaciais e físicos

Tamanho da escola, das salas, localização sócio-geográfica, conservação do ambiente físico...

- Aspectos interpessoais

A relação da escola com a comunidade, da relação professor-aluno, a relação professor-professor e professor-funcionário, a gestão escolar, as expectativas sobre a progressão...

### 2- A problemática racial na escola

- O trabalho com a “cidadania”
- Os elementos subjetivos de anulação da identidade negra em detrimento da branca
- O currículo em interface com a lei 10.639/03
- A fragmentação da identidade do aluno afro-descendente.
- A auto-estima do aluno afro-descendente
- A relação racial na relação aluno-aluno
- O referencial positivo do negro na escola
- Os estímulos pedagógicos na construção da identidade afro-descendente
- Os trabalhos pedagógicos

3- Entrevista

- Professor
- Aluno

4- Aplicação de trabalhos como desenhos, histórias, fantoches...

5- Oficina pedagógica a combinar

**APÊNDICE B - Transcrição da entrevista com a professora da progressão.**

Entrevista realizada em 18 de maio de  
2006 na sala da progressão.

*1-Nome completo, tempo de funcionalismo público como professora.*

Martha Cristina França de Carvalho, 21 anos na profissão.

*2-Você ainda estuda?Qual o último curso que você fez?*

Não.

*3-Há quanto tempo você exerce a função de alfabetizadora?Gosta de trabalhar com a progressão?*

Desde que entrei na prefeitura, há 21 anos atrás. Eu gosto, o difícil é o apoio dos pais que eu não tenho. A gente chama e os pais nunca vêm.

*4-Qual o perfil dos seus alunos, a maioria é de classe popular?*

Nem sempre, tem muito aluno vindo de escola particular. Mais tem muito pai que joga na escola, e “cabou”. Não vem ver se agente ta precisando de alguma coisa, não quer nem saber, não quer saber o que agente ta fazendo... É complicado!

Tem muita mãe que vê aqui e me diz que não sabe o que fazer com o filho. Teve uma que já me mandou a te bater. Eu digo; se a senhora que é a mãe não sab quanto mais eu!Se a senhora que pode bater não sabe o que fazer quanto mais eu!Tem criança que ta aqui há 3 anos. Porque antes não tinha aceleração. Aí depois que criaram essa salinha aqui com uma professora que veio de outra escola, quando ela veio ela trouxe com ela alguns alunos como o Meuquesedeque, a Adriana, Paulinho...

*5-Qual o perfil das famílias de seus alunos?*

A maioria dos pais não tem interesse em saber da vida do aluno, tem interesse sim no final, saber se passou. Mais acompanhar não, não que r saber se ta tendo um bom desenvolvimento, nada.

*6- Você trabalha a cidadania com sua turma?*

Não, eu não trabalho não. Mais tem algumas meninas aqui que trabalho e aí pegam alguns aqui pra fazer trabalho de dança, por exemplo. Mais essa turma aqui é difícil. Às vezes eu trago jornal pra fazer trabalho com eles, pergunta se alguém quis fazer? Eles são muito difíceis. Não se interessam.

*7- Que instrumentos você utiliza para alfabetizar (cartilhas, folhas de trabalhos, caderno, rádio, mídias...)?*

Com essa turma eu não uso nada, porque não tem espaço. Às vezes eu quero usar alguma coisa pra fazer uma dinâmica, mais cadê espaço? Não dá. Não vou nem dizer que 100% são eles, mais é o espaço! Tem condição de fazer alguma coisa aqui? E não colocam mais aluno aqui porque agente reclama que não tem espaço, porque se deixar eles colocam aluno até do lado de fora da porta.

*8- O que você entende por cultura?*

Há, cultura é você fazer –hesitação - alguma coisa é... como é que eu posso te explicar, deixa eu usar a palavra certa. Não é assim, como é que eu vou te explicar –hesitação novamente. Acho que cultura não é só escola não, acho que tem outras culturas que agente pode aproveitar. Uma dança, dança é uma cultura não é? Não é cultura? (Eu confirmando com a cabeça, respondendo que sim) Então, cultura é tudo isso. Esse projeto que eles estão fazendo aí, escola aberta que tem capoeira, dança...

*9- Você relaciona essas culturas vivenciadas pelos alunos ao processo de alfabetização?*

Eu não utilizo pelo fato deles não serem participativos, eles não querem participar de nada. Se eu falar assim, vamos montar um teatrinho, você vai se fulano, você sicrano, eles não querem. Eu já tentei fazer com ele aquele projeto “Brasil mostra a sua cara” teve um outro que eu fiz também e ninguém quis participar. Eu até tentei. Se você pegar um CD com uma música pra eles analisarem eles não querem, eles acham tudo chato. Então eu não utilizo nada com essa turma não. Você tá aqui esses dias todos e você vê como é difícil, né? Eles não querem mais historinhas, cantigas de roda, eles não querem isso mais não. Eles querem o aquele mundo deles, o mundo do funk. Até que eu poderia trazer uma música de funk, mudar a letra e trazer pra eles analisarem, mais o problema é que eles não são crianças participativas

não. No dia das mães teve uma festinha da escola ali na praça feita pela escola, sabe quantas crianças daqui forma? Uma só a Diane. Seu eu falar assim, gente amanhã agente vai fazer uma brincadeira, vamos para o pátio... Não vem um aluno. Eles não gostam de nada que você queira fazer com eles. Uma vez eu tentei levar eles para o pátio pra fazer uma dinâmica, uma coisa diferente, eles não quiseram, porque eles mesmos têm vergonha da sério que eles tão. Eles querem se misturar no meio das outras crianças para dizer que não são da progressão.

*10-Que estratégias você utiliza para aproximar a cultura e a realidade do estudante e as suas atividades?*

Assim que começou esse negócio de ciclo, que disseram que iam colocar só trinta crianças na sala, agente ia trabalhar só com tema gerador, que eram as datas comemorativas. Por exemplo, o circo. Ai agente ia estudar tudo sobre o circo. Mais agora devido ao número de alunos e a dificuldade que eles mesmos têm de participar das coisas de não querer, que é deles mesmo. Eles não acham nada interessante, eles não querem!

*11-Você já percebeu conflitos raciais em sua turma? O que você fez?*

Não tem essas bobearias deles, que eu falo que eles só têm tamanho, agente acha que eles são grandões, mas eles só falam bobearia. Tem assim essas bobearias deles, mais se você for parar pra pensar eles não sabem nem o que é isso, preconceito. Eu acho que é mais intriguinhas entre eles.

*12-Mais nessas coisinhas você nunca percebeu nada que soasse como discriminação? Como quando o colega, igual agente viu de caolha, de macaco...*

Não. Eu acho que eles chamam por chamar. Não é discriminação. Porque você vê que eles chamam e daqui a pouco eles estão juntos. Acho que eles não têm entendimento que isso é um preconceito, sabe?

*13-Você conhece a lei 10.639/06? Sabe desenvolver trabalhos com a temática?*

Eu não sou muito de guardar lei não. *(Eu expliquei o conteúdo da lei.)* Você foi informada pela escola?

não

14. *Quantos de seus alunos você identificaria como negro ou afro-descendente em sua turma? Que porcentagem? 100%, 50% 25%?*

100%, não. 50% acho que também não chega a isso tudo não. Acho que no máximo uns 25%

15-*Como você definiria a sua cor?*

Eu sou branca, né?

16-*Você percebe aspectos relacionados à auto-estima influenciando no processo de alfabetização? Exemplifique.*

Eu acho que sim. Na semana passada, por exemplo, teve reunião dos pais na turma da irmã da Luciana. Ai a mãe da Luciana, esteve aqui. Na segunda feira eu conversei com a Luciana sobre a leitura e sobre o porquê de ela não fazer os exercícios e ela me respondeu que não dava tempo, porque tinha que fazer o serviço todo da casa. Eu perguntei por que, sua mãe trabalha? Ela disse que não. Mais que tinha que fazer almoço correndo pra levar o irmão na escola. Ela disse que às vezes nem conseguia almoçar porque não dava tempo. Ai eu fiquei curiosa com essa história e falei, Luciana pede a sua mãe pra vir aqui conversar comigo. Nunca veio. Na reunião do irmão - que ta indo pelo mesmo caminho, tá na 3ª etapa e não sabe nada - a mãe veio e já entrou falando "Ho, não gosto de reunião, que pra mim ouvir o que todo ano eu escuto, que meu filhos não sabem nada, e não qierem aprender porque são muito burros... A mesma coisa é a irmã dele na aceleração 3 anos na aceleração e não sabe nada." Que dizer isso já baixa a auto-estima da criança, porque se a própria mãe chama os filhos de burra, não é verdade? Ela deve colocar na cabeça dela se minha própria mãe me chama de burra! E a mãe não vê aqui pra eu poder conversar, saber o que está acontecendo, saber se ela é realmente responsável pelas tarefas, o que pode ser feito, coisa desse tipo. Eu não sei se isso é verdade, a te que ponto isso tem verdade, entendeu? Porque eu acho o seguinte, se a professora pede pra você vir na escola falar sobre seu filho você não iria pra saber? Você não ria?

17-*Você já realizou algum trabalho sobre construção de identidade? Se já, como foi o resultado?*

No caso você diz assim pra saber quem eles são, onde moram? Fiz. Mais eles não se interessam

*18-Você já presenciou situação de hierarquização racial entre seus alunos?*

Aconteceu um fato, acho que nós estávamos aqui e em uma discursão um dele chamou a mãe da Talita de preta, mas pra humilhar, sabe? Ai eu conversei, porque eles acham que se a mãe é negra o filho também tem que ser. E a Talita é branca. Por isso que eu te disse que eles percebem essas coisas mais não com tanta clareza.

**APÊNDICE B** – Uma das metodologias utilizadas para avaliar o processo de identificação dos alunos.



APÊNDICE C – Uma das metodologias utilizadas na avaliação da composição familiar.

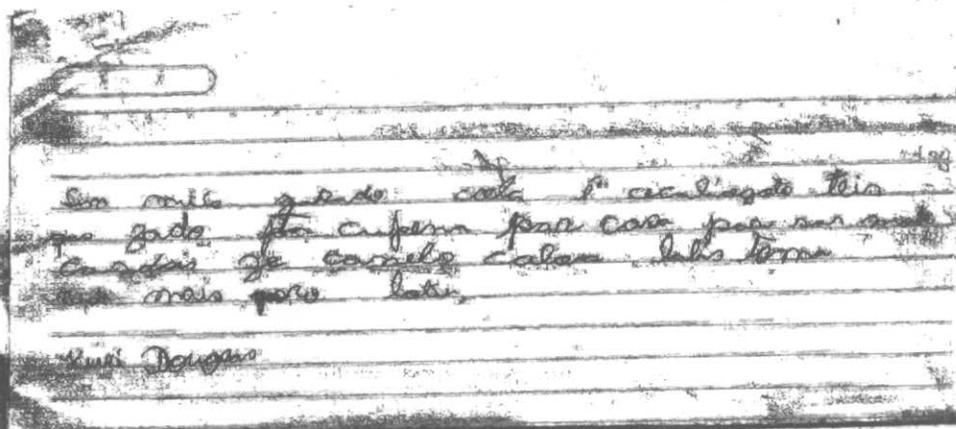


APÊNDICE D – Uma das letras de *funk* escrita pelos alunos.

Diz:

Se me ver agarrado com ela, ela quer um carinho gostoso. Três cruzados, ela quer um carinho gostoso, ta com pena leva pra casa, passa mulé, caçadores ta na pista pra dizer como ela é. Caolha, nariz de tomada fede mais que um urubu.

(Trecho de um *funk*, atribuído pelas crianças ao grupo Os Caçadores).





UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A): FÁBIA RIBEIRO SANTOS

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: A (RE)CONSTRUÇÃO DA

IDENTIDADE DO ALUNO AFRO-DESCENDENTE: RELATOS DE  
UMA EXPERIÊNCIA NA PROGRESSÃO.

ORIENTADOR: MARIA ELENA VIANA SOUZA

**FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL**

Primeiro avaliador

Professor convidado: PROFº DR. DIÓGENES PINHEIRO

Nota: 10,0 (dez)

Considerações:

O trabalho é extremamente bem construído teórica e metodologicamente, além de ser muito bem escrito. A colocação do problema é clara e a forma de abordá-lo permite que tenhamos acesso a uma dimensão ainda hoje pouco explorada na literatura educacional, que é a construção de identidades a partir do reconhecimento cultural de grupos específicos, no caso analisado as dificuldades de construção da identidade de afro-descendente de alunos da Baixada Fluminense de uma turma de progressão. O trabalho levanta uma questão relevante que se refere à possibilidade de que o reconhecimento da herança cultural negra no Brasil possa vir a ser uma ferramenta importante tanto no processo de aprendizagem quanto na formação de um sujeito mais pleno. Por tudo isso, minha nota é 10,0 (dez).



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A): FÁBIA RIBEIRO SANTOS

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTI-

DADE DO ALUNO AFRO-DESCENDENTE: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA NA PROGRESSÃO

ORIENTADOR : MARIA ELENA VIANA SOUZA

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Segundo avaliador

Professor orientador: PROF. DR. MARIA ELENA VIANA SOUZA.

Nota : \_\_\_\_\_

Considerações:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A): FÁBIA RIBEIRO SANTOS

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTI-

DADE DO ALUNO AFRO-DESCENDENTE: RELATOS DE UMA  
EXPERIÊNCIA NA PROGRESSÃO.

ORIENTADOR: MARIA ELENA VIANA SOUZA.

**FIOCRUZ - AVIAÇÃO FINAL**

Terceiro avaliador

Professor da disciplina : PROF. DR. LÍGIA MARTHA C. C. COELHO.

Nota : 10,0

Considerações:

Porém os requisitos formais essenciais a um trabalho  
monográfico

/  
/  
/

Nota Final: 10,0