

Letra e

o jornal do alfabetizador

MALA DIRETA
POSTAL
9912240297 DR MG
CEALE/UFMG



ISSN 1808-0650



Belo Horizonte, outubro/novembro de 2013 - Ano 9 - nº36

8 Classes multisseriadas

Desafios e potencialidades nas escolas do campo

5 Diversidade em pauta
Gênero e sexualidade na escola

6 Territórios educativos
A cidade como espaço de aprendizado

7 Valorizando a matriz africana
Livros infantis que celebram
a cultura afro-brasileira

O papel da escola nas sociedades contemporâneas



●●● GILCINEI CARVALHO E ISABEL CRISTINA FRADE - Professores da Faculdade de Educação da UFMG, pesquisadores do Ceale e editores pedagógicos do Letra A

O jornal *Letra A*, seguindo a sua vocação para a pluralidade de vozes, apresenta, mais uma vez, realidades pouco problematizadas. Um debate que tem merecido especial atenção é o questionamento sobre o papel das instituições escolares nas sociedades contemporâneas. A escola procura seu lugar e, no cenário atual, já não se tem um modelo identificado em uma zona geográfica específica ou em um contexto cultural delimitado, em função da heterogeneidade constitutiva das várias realidades sociais. O paradoxo entre apresentar o permanente e preparar para a mudança indica que não se pode confundir permanente com pensamento rígido sobre como deve funcionar a instituição escolar e nem a mudança com simples ajustes a necessidades funcionais, com metas reduzidas, que se valem exclusivamente de padrões internacionais redutores do papel da educação na formação humana. Esse é um dos desafios apresentados por Justino Magalhães, pesquisador português, que tematiza a história da educação, parametrizando os contextos europeu e brasileiro.

Em sintonia com o debate sobre o papel da escola, outros dois tópicos emergentes de discussão estão focalizados. O primeiro refere-se às classes multisseriadas, presentes na educação brasileira de forma contundente, mas com uma preocupante invisibilidade. Só recentemente, quando a organização multisseriada se soma às políticas para a escola do campo, é que começam a aparecer, no âmbito nacional, materiais didáticos e propostas de formação docente que incluem essa forma de organização escolar. Por várias décadas, as escolas localizadas na zona rural foram maioria no sistema educacional brasileiro e nem nesse período foram objeto específico de reflexão. No entanto, há interessantes questionamentos que podem nortear o debate. Quando o modelo seriado foi implementado no Brasil, no final do século XIX e início do XX, as escolas multiidade já existiam — e continuaram a existir depois. No caso

brasileiro, a lógica da série faz com que qualquer iniciativa curricular ou de formação se submeta também aos mesmos preceitos estruturantes da escola. Uma herança arraigada ao discurso pedagógico associa a classe multisseriada ao signo da precariedade, desconsiderando a potencialidade pedagógica presente nessas situações, além de minimizar sua função política como condição de existência da instituição escolar em determinados espaços. Um movimento de entendimento das lógicas de organização da aprendizagem e ensino pode alçar a noção de multiidade no debate sobre as práticas comunitárias possíveis e desejáveis nas situações escolares. No século XXI, entre o paradoxo da permanência e mudança, por mais que se implemente uma ideia de ciclo, a escola e sua organização ainda são herdeiras da lógica seriada.

O segundo tópico de discussão aponta para os desafios da diversidade. Um exemplo inicial é o questionamento da escola como espaço físico de formação. A oportunidade de questionar essa dimensão ocorre na organização da escola integrada/integral. Quando se parte do espaço escolar para o conceito de territórios formativos e quando se registra a presença de arquitetos e urbanistas desafiando os pedagogos a pensar outros espaços e formações, haveria um indício de uma virada em relação à crise do modelo escolar?

Em tempo de políticas de mundialização, a lição maior vem da professora indígena analfabeta, Luciene Alves dos Santos, que, ao pensar na função de transmissão de uma tradição de uma geração para outra, provoca um questionamento sobre os objetivos da escolarização. Um pensamento de um analfabeto situado em um outro grupo etnocultural pode indicar o quanto reducionismos sobre o letramento conduzem a nossa visão de escola.

Gilcinei Carvalho e Isabel Frade



O jornal *Letra A* é uma publicação trimestral produzida pelo Ceale desde 2005. Seu principal objetivo é oferecer aos educadores o acesso permanente a materiais que alimentem seu processo de formação e que os mobilizem para responder aos desafios da alfabetização e do letramento.

Assine o Letra A

Para assinar o *Letra A*, basta enviar e-mail para assinaturajornal@fae.ufmg.br ou ligar para (31) 3409 5334. Qualquer pessoa, escola ou empresa pode assinar o jornal, presentear um amigo ou doar a uma instituição!

Assinatura anual (4 exemplares)	R\$ 15
Exemplar avulso	R\$ 5
Pacote de 50 assinaturas	R\$ 12 (cada)

ENVIE SUAS CRÍTICAS E COMENTÁRIOS À EQUIPE DO LETRA A. ESCREVA PARA JORNALISMOCEALE@FAE.UFMG.BR OU LIGUE (31) 3409-5334.

Expediente

Reitor da UFMG: Clélio Campolín Diniz | Vice-reitora da UFMG: Roksane de Carvalho Norton | Pró-reitora de Extensão: Elifênia Ferreira e Ferreira | Pró-reitora adjunta de Extensão: Maria das Dores Pimentel Nogueira
 Diretora da FaE: Samira Zaidan | Vice-diretora da FaE: Maria Cristina Soares Gouvêa | Diretora do Ceale: Isabel Cristina Frade | Vice-diretora do Ceale: Maria Zélia Versiani Machado
 Editores Pedagógicos: Gilcinei Carvalho e Isabel Cristina Frade | Editora de Jornalismo: Carolina Abreu (18140/MG) | Projeto Gráfico: Marco Severo | Diagramação e Ilustrações: Daniella Salles
 Reportagem: Ana Carolina Marques, Bruna Moreira, Marcella Boehler, Natália Alves e Thaianne Bueno | Revisão: Lúcia Helena Junqueira

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais. Av. Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha - CEP 31.270-901 Belo Horizonte - MG Telefones (31) 3409 6211/ 3409 5334 Fax: (31) 3409 5335 - www.ceale.fae.ufmg.br



Jovens e adultos devem ser separados em turmas de EJA?



●●● ELIANE RIBEIRO ANDRADE - Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

De início, vale notar que pensar sobre a Educação de Jovens e Adultos e seus sujeitos é, necessariamente, pensar sobre uma profunda diversidade que passa não só pela questão de especificidade etária, mas também por um conjunto complexo de especificidades socioculturais. Como alerta Marta Khol (1999), de um modo geral, jovens e adultos são, basicamente, "não crianças", oriundos de grupos sociais relativamente "homogêneos" na condição de excluídos da escola regular, mas imersos em uma profunda e complexa diversidade. Se partirmos daí, já fica claro que a faixa etária é apenas uma das inúmeras dimensões da vida desses sujeitos e que, por si só, não responde aos distintos desafios que os processos educacionais de EJA impõem. Outro aspecto importante é não partir da premissa de que separar jovens e adultos é essencial para garantir a aprendizagem, depositando nos jovens todos os entraves do trabalho em sala de aula e os olhando como incapazes em compartilhar o processo de aprendizagem, por uma série de estigmas assentados na juventude, como a "pouca experiência", o desinteresse, a transgressão e a indisciplina. É fato que jovens e adultos, em nossa sociedade, têm representações diferenciadas e isso impacta, de distintas formas, os processos educativos. Em geral, o adulto tende a acumular mais experiências, conhecimentos e interpretações sobre a realidade, construindo possibilidades, mas também uma série de barreiras no desenvolvimento de sua aprendizagem. Já o jovem vive um período de necessidade em exercitar o viver, com experimentações, erros e acertos, sendo, na maioria das vezes, mais críticos e exigentes na avaliação das experiências educativas a que são submetidos. Assim, não temos uma resposta rápida e exata para a questão. Examinar distintas condições pode nos dar a dimensão do que seria mais proveitoso em determinadas situações e contextos. Quando o marco do projeto pedagógico parte da identidade juvenil, torna-se fundamental aproximar pares e dar visibilidade a questões relativas às juventudes, potencializando tais processos. Em outros casos, a mistura entre diferentes etapas do nosso ciclo de vida pode ser um rico exercício de trocas sobre a experiência humana e suas formas de aprendizagem. Por fim, o importante é pensar estratégias que favoreçam a relação entre os diferentes sujeitos e o conhecimento. O essencial é analisar casos, situações e contextos.

DICIONÁRIO DA ALFABETIZAÇÃO

Sentido e Significação

Sentido e significação são termos essenciais para dois campos dos estudos linguísticos: a semântica e a pragmática. Na realidade, tanto uma quanto a outra se definem como ciências que estudam a **significação**, isto é, o ato de significar. Em latim, significar era dar a entender por meio de sinais. As línguas são muito mais complexas do que aquilo que tratamos como sinais (sinais de trânsito, sinais de alerta, acenos). Por esse motivo, o estudo da significação apresenta várias facetas. Observemos, por exemplo, a frase a seguir: *Amanhã será um novo dia*. De um ponto de vista estrito, o significado da palavra "amanhã" já dá a entender que ele será necessariamente um dia diferente do hoje,

caso o nosso referencial seja a cronologia. Desse ponto de vista, poderíamos até afirmar que essa frase é redundante, pois amanhã só pode ser um novo dia; e se é redundante é desnecessária, na perspectiva lógica. De um ponto de vista mais amplo, podemos compreender a enunciação daquela frase a partir de um outro referencial. Para isso, não vamos ficar restritos ao significado de "amanhã"; ao contrário, vamos buscar sentidos para a frase como um todo. Assim, se o meu referencial é a carga negativa do dia de hoje, marcado por sofrimento e infelicidade, por exemplo, eu vislumbro o dia de amanhã a partir de um alento, na esperança de que ele seja o oposto do dia de hoje. Sendo assim, afirmar que

amanhã será um novo dia significa afirmar a crença em um amanhã feliz. Podemos extrair dessa breve análise duas visões da **significação**. A primeira é aquela em que partimos do **significado** "dicionarizado" de uma palavra ou grupo de palavras para entender a sequência construída com ela ou com o grupo. Na segunda visão, partimos do **sentido** que um enunciado adquire quando observamos aspectos como: quem disse o enunciado, em que circunstâncias, com que objetivo. A semântica de linha teórica formal estuda a significação, analisando as relações de **significado**; a pragmática também estuda a significação, mas busca compreender os **sentidos** e suas condições de produção.



●●● SÔNIA MARIA DOS SANTOS - Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia

●●● LUIZ FRANCISCO DIAS - Professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais



Fábulas reinventadas

por Ana Carolina Marques Lage

Já fazia alguns anos que a professora Jandira Stand vinha buscando uma forma de lidar com as dificuldades na produção de textos de seus alunos do terceiro ano da EMEF Humberto de Campos, em São Paulo. Foi em 2009 que ela teve uma ideia: trabalhar com a reescrita de fábulas. O projeto deu tão certo que, no ano seguinte, a professora foi uma das vencedoras do prêmio Educador Nota 10.

Jandira explica que, por serem narrativas curtas, as fábulas fazem com que os alunos consigam perceber com mais clareza o desenrolar da história, bem como as marcações do início, conflito e fim. "A ideia era renovar as atividades e mostrar às crianças as características

desse gênero narrativo. Assim, elas seriam capazes de fazer suas próprias produções", comenta a educadora.

Para estimular a reescrita das histórias, a professora dividiu o processo em etapas individuais, em dupla e coletivas. Durante a etapa coletiva, o objetivo foi ajudar o aluno a perceber a estrutura do texto. Nos momentos em dupla, a educadora forneceu dicas para as crianças identificarem a estrutura típica das narrativas e fazerem intervenções no texto, para, então, cada um iniciar a sua própria reescrita. Com leituras colaborativas em voz alta, a professora e os alunos identificaram elementos como as pistas deixadas pelo narrador para o enredo e as características das personagens.

Reescrever fábulas pode ser uma maneira criativa de trabalhar elementos da escrita em prosa

Após a reescrita das fábulas, Jandira digitalizou as produções e montou o portfólio de cada aluno, avaliando seu progresso desde antes do início do projeto. As próprias crianças auxiliaram no processo, revisando seus textos e os dos colegas. A professora explica que, quando os pequenos passam a ler e produzir textos com maior autonomia, pode ser um bom momento para incentivar a escrita autoral. Apropriando-se das características da fábula, as crianças passam a utilizar essa narrativa de forma autônoma para criar outras situações. Por meio da reescrita, elas se apropriam dos procedimentos do ato de escrever, tornando-se mais propensas a criar novas narrativas e a explorar sua capacidade como autores.

Árvore que dá frutos

Uso de livro infantil em sala de aula abre diferentes possibilidades de aprendizado

por Thaiane Bueno

"Era uma vez uma Árvore que amava um Menino. E todos os dias, o Menino vinha e juntava suas folhas. E com elas fazia coroas de rei. E com a Árvore, brincava de rei da floresta. Subia em seu grosso tronco, balançava-se em seus galhos! Comia seus frutos. E quando ficava cansado, o Menino repousava à sua sombra fresquinha. O Menino amava a Árvore profundamente. E a Árvore era feliz!"



Esse é o início do livro *A árvore generosa*, ponto inicial para atividades desenvolvidas pela professora Carla Aparecida Gonçalves Caldeira, que leciona no 2º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Juquita Firmino, em Juatuba - MG. Todas as sextas-feiras, ela escolhe um livro para ler junto aos alunos e depois faz o que chama de registro literário: momento em que a turma responde algumas perguntas sobre a história. Carla busca sempre selecionar uma história que esteja relacionada com os assuntos que estão sendo discutidos na sala de aula.

A árvore generosa foi escolhido porque a professora estava finalizando com os alunos a discussão sobre plantas. Além disso, era uma data próxima ao dia da árvore e ao início da primavera. O primeiro passo foi apresentar o livro e provocar uma discussão sobre a capa e as expectativas em relação à história. Depois disso, foi feita a leitura e o registro literário,

explorando questões como o motivo da generosidade da árvore, que oferecia ao menino suas maçãs e galhos para que ele conseguisse dinheiro e outras coisas que desejava. A partir disso, surgiu a ideia de criar, junto às crianças, anúncios para a venda das maçãs.

Para explicar o assunto, Carla levou exemplos de anúncios próximos à realidade das crianças, como a venda de chup-chups ou a busca por pedreiros. Coletivamente, a versão final do anúncio foi criada. Nas aulas seguintes, Carla continuou discutindo o assunto em sala de aula, trabalhando a questão ortográfica e a apropriação do sistema de escrita. A turma finalizou as tarefas em torno do livro fazendo uma salada de frutas. Além de desenvolver a prática de leitura, a atividade levou a turma a aprender mais sobre a utilidade das plantas e a exercitar um tipo diferente de escrita.

Nas redes da leitura

Escola aumenta o interesse pela literatura com a instalação de redes nos pátios

por Bruna Moreira

Uma sala grande, com estantes lotadas e um cantinho solitário para sentar. Para muitos amantes da leitura, o melhor lugar para desfrutar de um bom livro é uma biblioteca silenciosa ou a poltrona de uma livraria? Para os alunos do Colégio Estadual Brasília Vicente de Castro, o cantinho de leitura ideal é uma rede confortável embaixo da sombra de uma árvore grande e frondosa. A escola, situada na Cidade Industrial de Curitiba - PR, foi além das mesinhas de biblioteca e instalou um grande "redário" ao ar livre, onde os estudantes podem ler e passar o tempo estudando.

O diretor Marcos Antônio da Silva buscava há muito tempo um meio de tornar o espaço da escola mais funcional e educativo, quando surgiu a ideia do redário. "Nossa escola tinha uma área ociosa de mil metros quadrados, que não podia ser modificada por causa da presença de árvores que não podem ser cortadas. Um dia eu estava de férias na praia e reparei que as pessoas passavam horas lendo em suas redes. Pensei que talvez fosse uma boa solução para o nosso espaço", conta o diretor. A Associação de Pais, Mestres e Funcionários do Brasília Vicente não só aprovou a proposta, como também a financiou. Com recursos próprios, a organização comprou as 40 redes por R\$ 22 cada e contratou pedreiros para instalá-las.

Sucesso entre os professores de Língua Portuguesa, responsáveis por promover o uso das redes como espaço de leitura, o redário também é utilizado para aulas de outras disciplinas, além de atividades ao ar livre, como festas e saraus. "Já fizemos até uma noite do pinhão, com contação de histórias e fogueira", lembra o diretor.

Com o redário do Brasília Vicente, Marcos espera mostrar que qualquer espaço da escola pode se tornar um cantinho educativo quando melhor aproveitado. "A leitura na escola tem um ar de obrigatoriedade, como uma coisa que os alunos têm que fazer para ter notas boas. Extrapolar o ambiente da sala de aula pode despertar o hábito da leitura como uma atividade de lazer, e é possível fazer isso usando os espaços da própria escola", finaliza.



Para educar com diversidade

A discussão sobre gênero e sexualidade não é fácil, mas tem se mostrado cada vez mais necessária dentro da escola

por Thaiane Bueno

Não é de hoje que gênero e sexualidade são temas que passam o cotidiano de professores e alunos. "A escola ensina como meninos e meninas devem se comportar, que brincadeiras são adequadas para meninas ou meninos, que tipos de afeto são permitidos para meninas e meninos", lembra Igor Monteiro, coordenador executivo do projeto Educação Sem Homofobia, promovido pelo NUH - Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT - da UFMG. "Nesse sentido, trabalhar gênero e sexualidade na escola não é necessariamente uma coisa nova". O que é novo, segundo Igor, é a forma como alguns educadores, movimentos sociais e entidades de defesa dos direitos humanos vêm tentando fazer isso, em busca de tornar a escola um ambiente mais inclusivo e humanitário.

"Gênero" e "sexualidade" remetem a quais significados? É difícil chegar a um consenso sobre o significado exato das expressões, mas é importante ter em mente que gênero não se limita a "macho" ou "fêmea". O conceito se relaciona à maneira como a pessoa se apresenta para si e para a sociedade, seja como feminino, masculino, uma mistura entre os dois ou até mesmo como nenhuma dessas formas. Já a sexualidade está relacionada aos desejos afetivos e eróticos e não é algo intrínseco ao gênero. Também não podemos separar a sexualidade entre homossexual e heterossexual, uma vez que existe uma série de variações possíveis dessas práticas.

Para Igor, é fundamental debater a forma como a nossa educação produz homofobia, sexismo e machismo, e como isso afeta adultos e crianças. "Nós devemos questionar o que estamos fazendo, que tipo de educação temos proporcionado, que tipo de estratégias, em qual tipo de pessoas nós estamos nos tornando e tentando construir daqui pra frente." A pedagoga Bianca Salazar Guizzo, pesquisadora da UFRGS, também acredita na importância de trazer essa discussão para dentro da escola. "Apesar de alguns autores dizerem que a escola está em crise, ela ainda é um espaço importante de construção, de aprendizagem, que pode auxiliar na construção de uma sociedade menos injusta e mais igualitária, independente de gênero, sexo e cor."

Bianca explica que a abordagem sobre sexualidade na escola geralmente se restringe à área da saúde. "Não quero dizer que essas questões não sejam relevantes, mas questões de sexualidade também devem privilegiar aspectos como prazer e satisfação". Para a pesquisadora, é importante abordar junto às crianças os distintos tipos de sexualidade que podem ser vividos pelo sujeito, além de reforçar junto aos alunos que meninos e meninas, homens e mulheres, devem ter os mesmos direitos e as mesmas oportunidades.

Educar é desconstruir

Luiza Aguiar, professora na Rede Municipal de Belo Horizonte, é uma das alunas de um curso sobre gênero e sexualidade oferecido pelo NUH a professores do Ensino Fundamental. "Um dos tópicos do curso nos provocou a olhar para o nosso cotidiano de forma a desnaturalizá-lo. Tentar entender que as coisas que nós vemos como comuns e tradicionais são, na verdade, absolutamente construídas cultural e socialmente", ela comenta. "Nós devemos ser capazes de desconstruir essas relações."

A reprodução de estereótipos de gênero que vêm da convivência familiar e religiosa é uma dessas construções, como explica o professor da Rede Municipal de Contagem (MG), Junior Diniz. "O menino não gosta de brincar com um jogo que seja rosa, porque o rosa é de menina. A menina talvez se interesse por brincar de carrinho, mas ela se sente constrangida ao fazer isso, porque o carrinho seria de menino", ele explica. Desmontar esse tipo de estereótipo, para Junior, é um papel fundamental dos professores. "Além de ser uma demanda que os movimentos sociais têm trazido para a escola, mostrando que essa é uma necessidade urgente de discussão."

Junior costuma propor diversas reflexões relacionadas às questões de gênero e sexualidade. Ele conta que, numa conversa sobre os modelos de família, surgiu o questionamento sobre as famílias homoparentais - ou seja, formadas pela união entre pessoas do mesmo sexo. A partir disso, foi levantado o debate sobre a comunidade LGBT, abordando principalmente a questão do respeito. O professor lembra ainda que uma das escolas optou por renomear a "Festa da Família" como "Festa das Famílias",



de forma a incluir os diversos modelos.

Luiza também busca incluir nas aulas atividades que permitam provocar os alunos sobre o tema. Um dos exercícios propostos foi um jogo de futebol em duplas, em que os alunos deveriam jogar de mãos dadas. Na brincadeira, muitos meninos se viam frente a um dilema: se escolhessem outro menino como dupla, teriam que superar a assertiva de que meninos não se tocam. Por outro lado, se escolhessem uma menina, estariam de frente ao estereótipo de que elas não jogam bem. "No início os meninos seguravam a mão pegando na pontinha do dedo ou no punho do colega. À medida que o jogo foi correndo, eles acabaram esquecendo aquele modelo que têm que representar e deram a mão para o colega normalmente."

O que torna a questão ainda mais delicada é que a reprodução das divisões de gênero e sexualidade é comum também entre os professores. A presença de um aluno que tem preferências diferentes do que é considerado como norma, por exemplo, já é motivo para incômodo. "Uma menina que não se interessa muito por bonecas gera, em alguns momentos, certo incômodo nos professores. Alguns pensam que tem algo de errado por ela preferir correr, pular e brincar de carrinho", conta Junior. Casos como esses mostram que o caminho para acolher a diversidade dentro da escola ainda será longo. O mais importante é que, identificando e trabalhando temáticas que são emergentes na sociedade, a escola promova ações de valorização do ser humano, por meio de uma análise crítica dos estereótipos que produzem a discriminação.



Lugar de criança é na... rua!

Educação Integral incentiva professores e alunos a buscar o aprendizado em relação com outros espaços da cidade

por Natália Alves

Com a implantação do ensino integral, diversas questões entram na ordem do dia. Uma, em especial, tem sido foco de debates permanentes entre gestores, poder público, pesquisadores e educadores. As atividades pedagógicas do contraturno devem ser desenvolvidas com o mesmo modelo do turno regular, dentro de sala de aula, ou é possível a apropriação de outros espaços para além dos muros da escola?

Para Levindo Diniz Carvalho, pesquisador e professor do departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), o currículo do tempo integral não deve significar que a criança esteja todo o tempo na escola. Tomando as palavras de Lea Tiriba, pesquisadora da Unirio, Levindo afirma que não devemos "emparedar as crianças", mas aproveitar o tempo para fazer as coisas com mais calma, circular por outros espaços e garantir a relação da escola com outros equipamentos públicos, museus, cinemas e teatros.

Em sua pesquisa de doutorado, Levindo acompanhou uma escola do programa Escola Integrada de Belo Horizonte - MG. "A escola utiliza diversos espaços da comunidade para atividades pedagógicas. Então eles fazem oficina de esporte na quadra da Polícia Militar; oficina de capoeira, no salão da Associação Comunitária; oficina de literatura, em uma biblioteca comunitária de uma instituição religiosa; e no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), eles fazem uma série de oficinas de esporte".

Espaços como esses compõem os chamados "territórios educativos", inspirados pelas discussões desenvolvidas na Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), que iniciou sua articulação em Barcelona, na década de 1990, e tem discutido a cidade e suas diversas instituições como espaço de educação. "Foi um pouco inspirado nessa perspectiva que o programa de escola integrada de Belo Horizonte foi pensado. As crianças não ficam restritas ao espaço da comunidade onde vivem; o programa oferece uma série de visitas em diferentes lugares", conta Levindo.

Aprender lá fora

A violência urbana, a falta de equipamentos públicos de qualidade, a existência de ruas estreitas e mal cuidadas são questões comuns levantadas por gestores, educadores e pais que apresentam receio em relação a esse tipo de proposta. Mas embora o território urbano abrigue conflitos e problemas, não há impedimento para que os espaços públicos sejam explorados pelas crianças. É o que acredita Beatriz Goulart, que é arquiteta-urbanista e pesquisadora, além de coordenadora do escritório Cenários Pedagógicos, e trabalhou na implantação do projeto Caminhos Pedagógicos da cidade de Diadema - SP.

O projeto propunha a utilização de espaços públicos para atividades pedagógicas, a partir do mapeamento dos caminhos que as crianças utilizam para chegar até a escola, com a realização de intervenções artísticas nesses espaços. Beatriz aponta que há vários desafios para levar a proposta adiante. "O Código de Obras, o Plano Diretor, o Plano Municipal de Educação, o Código de Conduta têm que vir junto, porque não dá para a educação pensar sozinha a cidade". Ao mesmo tempo, Beatriz afirma que a educação precisa se apropriar de espaços públicos. "Está no DNA da escola ser um espaço sagrado para proteger do mundo mau lá fora. Mas com esse pensamento, a gente confina as crianças e reduz as potencialidades do aprendizado".

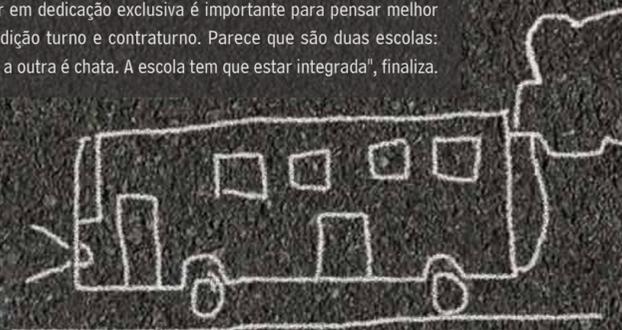
Integrar a escola

Pensar em um novo currículo com base na integração entre os conteúdos do ensino regular e as potencialidades do contraturno é também um desafio. Helena Singer, diretora pedagógica da Associação Cidade Escola Aprendiz, organização que desenvolveu o projeto Bairro Escola, aponta que todo o currículo deve partir da experiência dos estudantes e levar em conta seus interesses. "Compartilhar a história da família para chegar à história do país e da humanidade; da língua falada para chegar à gramática; dos cálculos cotidianos à álgebra e geometria; das questões de saneamento do bairro para as questões ambientais em geral; das expressões culturais locais para a problematização da cultura", afirma.

Helena acredita que, a partir da pesquisa prévia das experiências dos alunos, é possível traçar percursos educativos. "Existem os óbvios – museus, lugares históricos, bibliotecas, parques. Mas, também as ruas, as organizações de base comunitária, as casas das famílias, os equipamentos públicos, as empresas, os meios de transporte; enfim, são inúmeras as possibilidades de pesquisa, de fontes de dados, nos muitos espaços das cidades".

Tão importante quanto buscar esses outros espaços é integrar as atividades de turno regular e contraturno. Levindo Diniz mostra preocupação com a prática comum de "criar duas escolas dentro de uma", com arranjos curriculares completamente diferentes. "Às vezes os alunos vão ao Museu de História Natural e o professor do ensino regular de história não ficou sabendo disso, nem planejou, nem foi também; portanto, não aproveitou aquele conteúdo nas aulas". Levindo aponta ainda que, além de monitores e oficinairos, é interessante que um professor esteja sempre com as turmas, para possibilitar essa integração dos conteúdos. "O professor em dedicação exclusiva é importante para pensar melhor essa contradição turno e contraturno. Parece que são duas escolas: uma é legal, a outra é chata. A escola tem que estar integrada", finaliza.

abc



"O lindo espelho da Mãe África"

A beleza e o lúdico dos livros infantis podem ajudar na valorização da cultura negra

por Marcella Boehler

Toda criança precisa conhecer sua identidade, sua história e suas origens para se afirmar como indivíduo. O problema é que a maioria dos livros, verdadeiros pontos de referência na infância, costuma ter um ponto de vista eurocêntrico – o que pode reafirmar preconceitos e corroborar com a invisibilidade dos povos africanos. Diversos pesquisadores defendem que é preciso mostrar às crianças, desde cedo, o valor da cultura afro-brasileira e africana, familiarizando-as com essa importante dimensão da diversidade cultural brasileira. "A própria literatura infantil, de maneira geral, tem suas origens na oralidade, no hibridismo cultural, e isso tem tudo a ver com a tradição oral africana", explica a professora do curso de Pedagogia da UFF, Márcia Pessanha, que também trabalha com as relações étnico-raciais no cotidiano da escola.

Desde 2003, a Lei 10.639 tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Para Márcia, porém, os professores devem buscar livros que tenham um olhar diferenciado sobre o assunto. Ao lado da dimensão lúdica e do prazer estético, a pesquisadora sugere que se leve em conta o contexto da cultura africana em seus hábitos e costumes – o que, na maior parte das vezes, é ignorado nos contos infantis que costumam ser

trabalhados. "Se a criança nunca se vê apresentada nos livros, ela não se identifica, e então vai se sentir sempre minimizada. Quando é contada a história da menina, do menino negro, ela começa então a se sentir valorizada e a ter outro olhar sobre essa cultura", explica.

Para Maria Mazarello Rodrigues, fundadora da Mazza Edições (editora belo-horizontina que publica obras sobre temas das culturas brasileira e afro-brasileira), é interessante que os livros tragam ilustrações e textos que trabalhem de maneira delicada a autoestima da criança negra, "para que ela olhe e diga: 'eu sou bonita'". A ilustração daquele personagem negro, de traços brasileiros e africanos, é importante para afirmar sua identidade, uma vez que a criança percebe que está representada no seu universo literário.

As professoras Maria Helena Oliveira e Sebastiana Cassiano Sena, da Escola Estadual Santo Isidoro (Berilo - MG), que se declarou quilombola em 2006, contam que os alunos gostam de historinhas como *O cabelo de Lelê*. Na história, uma menina implicava com seus cabelos crespos, até ler um livro e descobrir sua ligação com a África, passando a se valorizar como é. As educadoras trabalham com os livros de diversas formas: as crianças cantam, dançam, dramatizam e reinventam a história, aproximando-se de sua herança africana.

Herança que permanece

De acordo com Márcia Pessanha, que também é coordenadora do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb), os principais aspectos da herança africana são o respeito pelos antepassados e a oralidade. As histórias que os idosos contam às crianças conferem um sentimento de identidade e pertencimento, além de compartilhar conhecimento sobre ciência, arte e história e conservar a cultura e a tradição desse povo. No livro *Os rezeiros do congo*, que inclui o conto *A rainha menina*, saltam aos olhos elementos como a sabedoria do idoso e sua amizade com a criança. A imaginação dos alunos também é provocada, pois não precisam ficar presos aos distantes contos de fadas europeus, com suas princesas brancas. A coleção *De lá pra cá* segue esse caminho, recontando clássicos infantis universais, como João e Maria e Rapunzel, com personagens negros, em um contexto brasileiro.

A coleção *Griot Mirim* também reforça esse caráter de tradição oral da cultura africana. O nome "Griot" refere-se a uma figura importante da África Ocidental: o sábio contador de histórias, que informava, educava e entreteinha geração após geração, conservando a memória coletiva daquele povo. No livro *As meninas negras*, que faz parte da coleção, três crianças, que adoram aprender e contar histórias, convidam a valorizar a África e sua herança, como se vê no trecho: "Elas se enxergam cada vez mais no lindo espelho da Mãe-África. E juntam conhecimento com imaginação de um povo resistente que nunca desiste de ser feliz".

Para Márcia, é fundamental que esses livros possuam, além do viés pedagógico, uma forte dimensão estética e lúdica, para envolver a criança em seus vários sentidos e despertar o gosto pela beleza dos elementos afro. A professora conclui: "Temos que fazer um trabalho para que todos se integrem nessa ciranda de saberes compartilhados".



Multissérie em questão



Classes multisseriadas formam um contingente enorme em escolas do campo de todo o Brasil, mas continuam marginalizadas

por Ana Carolina Marques Lage e Marcella Boehler

Contando com pouca atenção governamental e quase nenhum apoio estrutural, as escolas do campo enfrentam diariamente desafios de peso para alfabetizar e formar as crianças. Duas questões saltam aos olhos nas discussões que envolvem a Educação do Campo: a baixa densidade populacional e a grande distância dos polos de serviços. Em diversos distritos e povoados brasileiros, a quantidade de crianças não é suficiente para formar séries distintas, e a distância das escolas tradicionais é muito grande, inviabilizando uma viagem diária de, muitas vezes, mais de cinco horas. Uma das soluções encontradas para otimizar o ensino e garantir às crianças do campo o direito à educação foi a criação de classes multisseriadas, nas quais alunos de diversas idades e diferentes níveis de alfabetização e letramento são reunidos numa mesma sala de aula, com um único professor.

Embora possa soar como um dado estranho para educadores de centros urbanos, a convivência de alunos com idades diferentes na mesma classe constitui uma parcela bastante significativa da educação brasileira. Dados do último Censo Escolar revelam que, das cerca de 73 mil escolas rurais do país, mais de 53 mil possuem classes multisseriadas. A divisão dos alunos por série é, inclusive, relativamente recente no Brasil: a prática foi adotada há cerca de 100 anos. Além disso, as turmas multisseriadas não são exclusividade de regiões rurais do país. Segundo a pesquisadora Isabel Antunes, professora na Faculdade de Educação da UFMG e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (EduCampo), no Canadá e no interior da França, a maior parte das turmas é formada por alunos de diversas idades, devido à baixa densidade populacional. A questão não é um problema nesses países, já que o modelo de classe multiidade não está associado à pobreza ou à marginalidade - como é o

caso nas escolas rurais multisseriadas do Brasil, que vêm sendo, historicamente, deixadas de lado.

Na América do Sul como um todo, a incidência de classes multisseriadas também é grande, já que as cidades pequenas não costumam ter muitas crianças na mesma idade escolar. Para a pedagoga Terciana Vidal Moura, pesquisadora na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a diferença está na seriedade das políticas públicas e do debate acerca do assunto: "No Brasil esse debate é um vazio. Tem crescido desde 2009, por causa do destaque da Educação no Campo, mas é uma realidade ainda marcada pelo abandono". Ela conta que, no Uruguai, por exemplo, há eventos importantes para discutir as chamadas escolas "multigrado".

A negligência com as classes multisseriadas demonstra um descuido com a população do campo, que carece de atenção nas demandas mais básicas. A existência ao redor do mundo de salas com alunos de diversas idades e educação de qualidade indica que, no Brasil, esse tipo de turma recebe uma carga negativa não por estar em multissérie, mas por pertencer a um grupo social marginalizado.

Terciana fez uma pesquisa sobre os processos pedagógicos em classes multisseriadas. O interesse veio do trabalho como diretora do Centro Pedagógico da Secretaria Municipal de Amargosa, município baiano com alto índice de classes multisseriadas, onde ela tinha que lidar com as dificuldades de estabelecer diretrizes e orientações para essas turmas. "A pesquisa denunciou que o currículo vivenciado pelas classes multisseriadas não dá conta de atender o contexto dessas classes. O currículo ainda está centrado na lógica do paradigma seriado, o que é muito difícil para esses professores, porque eles precisam dar conta de decidir como, em quatro horas, ministrarem o planejamento pedagógico de seis turmas diferentes", conta.

Diferença que traz vantagens

De acordo com Clarice Zientarski, coordenadora de Educação no Campo no MEC, a variação das idades em sala de aula não afeta o aprendizado dos alunos. "Dados do IDEB são promissores e confirmam que os alunos das classes multisseriadas possuem aprendizagem significativa. O trabalho coletivo, em que um estudante auxilia o outro como monitor, tem contribuído para que a aprendizagem evolua", ela relata.

Muitos educadores parecem concordar. Adriana Oliveira é professora de turmas multisseriadas em Caimbomgo - BA, onde dá aula para crianças da Educação Infantil ao 4º ano, há 13 anos. Apesar dos desafios, ela acredita que essa é uma vivência vantajosa para os alunos. "Não é fácil, principalmente para o professor. Temos que nos desdobrar muito mais, mas a interação entre as crianças é maior, a facilidade também. A gente acha que é difícil, mas elas se ajudam". Em sala, Adriana trabalha com atividades diferenciadas para cada ano, mas faz agrupamentos por níveis mais próximos, ou às vezes, até mais distantes, justamente para um auxiliar o outro.

Para a professora Sílvia Milena Gonsalves, da rede municipal de Amargosa - BA, as salas multisseriadas trazem vantagens como uma maior disciplina dos alunos, presença da família e apoio entre as crianças. "Eu acredito que as idades diferentes têm um impacto positivo, pois um acaba ajudando o outro. E se ajuda, na minha visão, ele também aprende". Milena explica que há também uma maior atenção do professor, pois, segundo ela, nas salas multisseriadas é preciso pensar na questão de cada aluno, trabalhando não só o conteúdo de cada ano, mas as dificuldades que as crianças apresentam.

Para Amilton Nunes, professor desde 2006 na mesma escola em Amargosa - BA, o grande problema na multissérie não é a questão do aprendizado, e sim ter que organizar a turma como se ela fosse várias séries. Isso cria dificuldades para o professor trabalhar, porque ele recebe um plano de curso para cada série e tem que agrupar conteúdos por conta própria. Amilton acredita que, no caso das turmas multisseriadas, é preciso pensar em uma didática na qual os conteúdos deem sequência um ao outro, sem serem divididos por série ou disciplina. "O problema não é a multissérie, é a forma como ela é concebida. Se for pensada como uma caixinha com muitas séries, então é claro que não vai dar certo. O professor tem que saber fazer um diagnóstico especial para ver em que nível cada aluno está para começar a trabalhar com aqueles agrupamentos de alunos e desenvolver o aprendizado". Ele dá um exemplo: "se tenho um aluno de primeiro ano que já está no nível de segundo, ao invés de ficar aprendendo o alfabeto, já que consegue ler, ele fica agrupado com o segundo ano. Um do terceiro que não desenvolveu tanto também fica agrupado no segundo, para conseguir aprender o que não conseguiu antes".

Desafios cotidianos

Márcio Azevedo, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, enumera algumas grandes dificuldades das classes multisseriadas: as condições didático-pedagógicas das escolas; a precariedade das estruturas físicas e materiais; e a própria formação do professor, que não contempla a possibilidade de se trabalhar num ambiente mais diverso, como a escola do campo.

No que diz respeito às condições didático-pedagógicas, a lógica da seriação é um grande entrave. Milena aponta também a falta de apoio das equipes pedagógicas diante das dificuldades do professor. "Foi muito difícil desenvolver um trabalho logo no início, porque a minha coordenadora tinha medo da minha sala. Eu só tinha apoio do diretor, que aparecia na escola uma vez por semana", relata. De acordo com Milena, foi a partir da experiência e da observação que ela conseguiu desenvolver um bom trabalho junto aos alunos. Por ter sido aluna de uma turma multisseriada, ela já tinha uma imagem do que poderia fazer e mudar. "Também sempre fui de ver a experiência de outros professores e trazer para a sala de aula, respeitando minha realidade. O que dava certo eu continuava; o que não dava eu deixava de lado".

Entre os problemas decorrentes da precariedade estrutural, Amilton menciona o acúmulo de tarefas, que sobrecarrega tanto o professor, quanto os outros funcionários da escola. Em muitos casos, chega a ser necessário que os docentes assumam tarefas administrativas voltadas para a manutenção da unidade escolar, tendo que conciliar as atividades de limpeza com o preparo da merenda escolar. O professor também problematiza o fato de a Educação Infantil ser trabalhada junto com as outras séries. "As crianças não sabem ir ao banheiro sozinhas, pegar num lápis. O ideal seria ter um auxiliar para cuidar disso".

A precariedade também aparece em uma pesquisa desenvolvida pelo Instituto Paulo Montenegro, braço do Ibope, divulgada em 2010 pela Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA). Entre as 50 escolas de dez estados que participaram da pesquisa, 70% não tinham biblioteca, 66% não contavam com computador e 92% não tinham acesso à internet. A única ferramenta pedagógica que foi encontrada em todas as unidades e em boas condições de uso foi o quadro negro. Em mais de 70% ainda se utilizava o mimeógrafo para reproduzir materiais como provas e exercícios. Essa realidade pouco mudou.

Sobre os desafios relacionados à ausência da formação, Nilda Barreto, coordenadora e diretora de escolas com classes multisseriadas em Amargosa - BA, considera que a dinâmica desse tipo de classe acaba dependendo muito da sensibilidade do professor. "A gente avalia e vê o que eles aprendem. O professor tenta casar conteúdo de forma que todos participem e vai cobrando de acordo com o nível de cada um".

Amilton conta que não teve acesso a discussões aprofundadas sobre a multisseriação no Magistério, nem no curso de Pedagogia - mesmo a Bahia tendo um número altíssimo de escolas com essa organização. Para ele, a ausência de debates invisibiliza a questão. "Para lidar com a classe, eu tive que me lembrar de como minha professora fazia. Eu não tive formação, mas vivência". Terciana confirma que a maior parte dos cursos de Pedagogia não tem a sensibilidade de tocar no aspecto das salas multisseriadas no processo de formação dos professores, mesmo em regiões que tenham alto índice de turmas com essa configuração. "O professor não tem formação, o currículo não atende os alunos, mas o fracasso vai para o professor ou para o aluno", conclui. Para a professora Milena, que também enfrentou a falta de preparo, o ideal seria que houvesse uma formação elaborada através da observação e da troca de experiência entre os educadores.

A resistência dos professores em atuar nas classes, devido à representação negativa e o preconceito com quem atua nesses espaços, vem muito dessa falta de apoio e preparo. Muitas vezes, esses professores são vistos como se houvessem sido empurrados para suas turmas por incompetência ou vingança política. E, muitas vezes, é mesmo esse o caso. "Os professores efetivos fugiam das classes multisseriadas. Tinha sido oposição à administração da época e quando passei na prova para ser professora, queriam me deixar de fora. Por um problema político, só me deram a opção de uma sala multisseriada problemática". É o que conta Milena, que trabalhou em classes multiidade durante oito anos. Esse tipo de questão é regulada pelos Conselhos Municipais de Educação, órgãos autônomos onde os professores devem fazer reclamações. Mas os muitos municípios que não possuem Conselhos têm suas demandas encaminhadas para o Conselho Estadual, que fica sobrecarregado. Isso gera lentidão nos processos e consultas, além de deixar o professor mais vulnerável a esse tipo de perseguição.

ESCOLAS COM TURMAS MULTISSERIADAS NO BRASIL



TOP 5 ESTADOS COM MAIS TURMAS MULTISSERIADAS

- 1 Bahia
- 2 Maranhão
- 3 Pará
- 4 Minas Gerais
- 5 Rio Grande do Sul

ESTUDANTES EM TURMAS MULTISSERIADAS

- Cerca de **9%** dos alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil estudam em turmas multisseriadas.
- Alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil em 2012: **16.016.030**
- Número de alunos em turmas multisseriadas em 2012: **1.469.152**

Coordenação de Educação do Campo - MEC



Políticas públicas

Até meados da década de 90, o Brasil não tinha nenhuma política de assistência às classes multisseriadas, principalmente no que diz respeito à formação específica dos professores. Muito pelo contrário, a preocupação dos órgãos governamentais era extinguir esse modelo de classe, por meio, por exemplo, das tentativas de nucleação, em que alunos de diferentes comunidades afastadas eram reunidos numa só escola e divididos em séries. Mas a perspectiva de extinção desse tipo de classe foi (e ainda é) severamente criticada por professores e pesquisadores. Amilton conta que algumas escolas no município de Amargosa foram fechadas em 2005, com o objetivo de levar as crianças para uma escola maior em outro lugar. A comunidade não aceitou a medida, levando a administração municipal a reabrir as escolas das comunidades. Os pais preferiam que os filhos ficassem em classes multisseriadas, por se sentirem mais seguros e para preservar a cultura da comunidade. "Se acabar com a escola multisseriada, vai fechar um lugar que a comunidade tem como referência, onde a vida acontece. Perde-se um espaço de diálogo e de organização", ele afirma.

Para Isabel Antunes, extinguir a classe multisseriada é negar à população rural a educação que lhes é de direito. "As salas multisseriadas eram consideradas ruins. Mas sem investimento, nenhuma experiência é positiva", ela afirma. Terciana responde na mesma linha, explicando que essas turmas são responsáveis pela iniciação à escolarização de muitas crianças que não ingressariam na escola, caso não tivessem a educação inserida na sua comunidade. "As classes multisseriadas não podem ser extintas. Eu defendo que elas sejam repensadas dentro de outra lógica curricular e que existam políticas públicas e recursos efetivos que respeitem suas singularidades". Uma sugestão da professora e pesquisadora é adequar a proposta de organização dos ciclos para as classes multisseriadas.

De acordo com Clarice Zientarski, o Ministério da Educação não encara a extinção das classes multisseriadas como uma possibilidade. Segundo a coordenadora de Educação no Campo, as despesas seriam muito maiores, caso o município separasse os alunos das comunidades do campo de maneira seriada tradicional.

Buscando olhar com mais atenção para essas

turmas, foi criado pelo MEC, em 1997, o Programa Escola Ativa, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O programa buscava levar às escolas rurais um material didático específico para as classes multisseriadas, além de capacitar os professores. Mas não havia certeza se esses objetivos de fato auxiliavam o desempenho e a capacidade inclusiva de uma escola multisseriada. De acordo com o pesquisador Márcio Azevedo, uma das críticas ao programa dizia respeito à sua implementação sob a orientação do Banco Mundial, sem nenhuma participação dos movimentos sociais e sindicais em sua formulação.

Para Terciana, a falha do Programa Escola Ativa foi justamente ser importado de cima pra baixo. A pesquisadora explica que o programa serviu para operacionalizar a questão do tempo e facilitar o trabalho do professor, mas, em termos de currículo e aprendizagem, não teve efeito. "Percebemos que os professores que conseguem fazer um trabalho satisfatório são os que não seguem a lógica da regulação, dos programas oficiais, ou mesmo do plano técnico sugerido pela Secretaria de Educação. São aqueles professores mais antigos, que tomam como referência o saber da experiência e conseguem dar conta que às vezes as políticas de regulamentação não dão. Seus saberes precisam ser mais oficializados".

Segundo Clarice Zientarski, havia de fato uma grande reclamação por parte dos professores e dos movimentos sociais em relação ao material didático utilizado no programa, que não estava voltado para a Educação no Campo. Para o professor Amilton, o material cheio de kits e livros era um ponto positivo. Mas ele completa "O Programa Escola Ativa era uma seriação disfarçada, cada livro com sua série, sua disciplina e não resolvia o problema da sala multisseriada". Embora o material tenha sido desenvolvido dentro de universidades e produzido especialmente para o Escola Ativa, esse foi um dos motivos pelos quais o programa precisou ser interrompido. Outra dificuldade enfrentada foi a distribuição do material. A demora na distribuição era gritante, e a formação dos professores se dava antes mesmo dos materiais chegarem.

Com todos os tropeços, Glauciane Pinheiro Andrade, da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte e pesquisadora da área de gestão nas escolas do campo,

acredita que o Escola Ativa cumpriu seu papel: "O programa deu visibilidade às escolas, já que as secretarias negavam sua existência até mesmo dentro do Censo Escolar", ela afirma. "Quando a realidade do campo mudou, as demandas também mudaram e o Escola Ativa precisou dar espaço para outras iniciativas".

Uma dessas iniciativas foi o Escola da Terra, programa de formação continuada coordenado pela Secretaria de Educação Continuada (Secadi) do MEC, criado em 2013. O programa vai funcionar em sete universidades: UFMG, UFRGS, UFB, UFPE, UFMA, UFPA e UFAM, com o objetivo de formar 7500 professores ainda este ano. Segundo dados do MEC, o diferencial do Escola da Terra é o diálogo com os movimentos do campo.

No programa, o professor vai fazer a formação continuada dentro do chamado "regime de alternância", passando pelo Tempo Escola (dentro das universidades) e depois pelo Tempo Comunidade (em que aplica sua formação sendo acompanhado por tutores tanto do município quanto da universidade). Assim, ele mesmo recebe a formação e mantém a interação com outros professores - ao invés de aprender através de multiplicadores, como no Escola Ativa.

Dentro da portaria do Escola da Terra, as classes multisseriadas já não são tratadas por este termo, mas por "educação por ciclo". O sistema organiza o tempo escolar de acordo com o crescimento das crianças, dividindo-as, por exemplo, de três a seis anos, de sete a nove anos, etc. Assim, o professor não será obrigado a seguir a divisão por séries dentro da realidade da escola rural.

Independentemente de qual for o programa do governo voltado para as Escolas do Campo, é fundamental que as especificidades das turmas multisseriadas sejam levadas em conta. A vivência dos professores e várias pesquisas têm demonstrado que o problema dessas classes passa pela ausência de formação e de capacitação específica dos professores envolvidos e pela falta de uma estrutura material e humana que favoreça a atividade docente. Mas, especialmente, pela lógica pedagógica que ainda é pensada para essas turmas. Terciana reivindica: "Temos que romper com esse paradigma seriado e discutir qual outra lógica deve emergir para dar conta da singularidade das classes multisseriadas. Que não é essa. E não pode ser essa."

O lugar da escola na contemporaneidade

Por Isabel Frade, Carol Abreu e Natália Alves

Em um cenário de incerteza gerado pela forte crise econômica que atinge a Europa, o professor catedrático da Universidade de Lisboa e historiador da educação, Justino Pereira de Magalhães, traça alguns dos desafios contemporâneos da escola. Em sua estadia no Brasil como professor visitante da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Justino cedeu uma entrevista ao Jornal Letra A em que faz um balanço crítico das políticas educacionais ditadas pelos organismos internacionais e afirma que a escola precisa superar diversos paradoxos: como, a partir de uma estrutura tradicional, preparar os sujeitos para um cenário de mudanças? Como valorizar a diversidade dos sistemas de ensino sem abrir mão de um padrão de qualidade?

Tomando a situação atual de Portugal, quais têm sido as políticas públicas que têm impactado a escola e os professores?

Como boa parte dos países ocidentais, Portugal está hoje com uma dificuldade de lidar com um público que, tendo sido escolarizado em algum momento, não cumpriu essa escolarização como era esperado. Há ali uma má convivência com a escola. Portugal convive com um percentual de jovens adultos que estão nessas gerações supostamente escolarizadas, mas que têm dificuldade de avançar e enfrentar as novas realidades que o progresso exige, do ponto de vista de uma cidadania crítica. Por outro lado, há também uma população adulta que não cumpriu uma escolaridade para além da elementar. Essa população adulta tem também muita dificuldade em reagir às novas tecnologias e ao contexto político atual. Junto disso, está acrescida uma outra realidade, que é uma crise financeira muito séria do erário público e um recuo manifesto das políticas públicas em assegurar uma escolarização de alta qualidade para a população. Os professores estão muito divididos nesse quadro. Por um lado, são chamados a repor uma irregularidade do sistema que desarticula sua formação ortodoxa e os obriga a estar disponíveis para ações de formação de curta duração. Por outro lado, a regressão das políticas públicas manifesta num aligeiramento da formação dos professores. O professor é hoje um profissional à procura de um novo sentido para a sua formação e para seu papel funcional, porque a entidade empregadora tradicional, que era o Ministério da Educação, está passando por uma grande crise. As novas tecnologias têm sido interpretadas como substitutivas do professor e isso não só é um equívoco, como também um paradoxo, porque de fato as tecnologias em si não resolvem espontaneamente o problema. É preciso uma mediação, que está de fato debilitada. Há instabilidade, uma ausência de futuro.

Bons alunos não concorrem aos cursos de professores e os cursos de professores estão fechando as portas. Ao não haver perspectiva de trabalho e dignificação da profissão, estão reunidas as condições para que a docência seja uma profissão em situação muito crítica – quer na formação, quer no exercício profissional. Eu espero que isso se inverta rapidamente, porque parece que o professor vai fazer muita falta na reversão deste problema atual.

Como é possível reverter essa situação?

Por um lado, é preciso resolver a crise na forma como ela se impõe. Portanto, investir em algo de improviso, de efêmero, de dinheiro calculado para não avançar para um mal maior. Por outro lado, é preciso ter a sensatez de trabalhar num plano alternativo bem fundado em um prazo maior, que reinstale um ritmo e uma crença na escola e na cultura escrita. De algum modo isso vai acontecendo, porque os professores estão organizados, estão mobilizados, estão a se associar e a buscar alguma alternativa. Mas eu temo que aquilo que se chama de "investimento" seja na verdade uma privatização e uma terceirização. E eu não sei se essas são as soluções mais ajustadas para resolver o problema. Portanto, eu entendo que só o esforço de um investimento a médio prazo pode trazer uma inversão nesse processo.



Foto: Natália Alves/Acervo Ceale

Qual o impacto da crise econômica na educação de jovens em Portugal?

Boa parte dos jovens que cumpriram a escolaridade até a entrada para a universidade não quiseram entrar para a universidade. Isso significa que eles não acreditam que os diplomas que estão a ser ministrados sejam aqueles que mais se recorram ao que eles entendem que seja a solução para a crise. Esse é um dado que a crise veio a acentuar de uma forma muito visível. Um segundo aspecto é a debilidade financeira e econômica do sistema, que impede que se possam fazer hoje cursos de banda larga, de tronco comum aprofundado. Muito pelo contrário, o que se quer são cursos focados na empregabilidade, bastante focados numa solução de curto prazo e bem econômicos (quer do ponto de vista curricular, quer do ponto de vista do esforço dos próprios candidatos). Há também a crise do emprego na parte dos professores e a crise da demografia, um vetor que não está fora do quadro da crise econômica e financeira. Quer dizer, não haverá tão cedo uma vontade social de reverter a crise demográfica. Há, aqui, uma ausência fundamental de futuro e essa ausência de futuro pesa muito mais que os sintomas que ela tem. O efeito da crise é tão mais dramático do que a materialidade da própria crise. Eu acho que é por isso que as humanidades estão sendo abandonadas por completo. A aposta é em uma formação nuclear, há uma politécnica da formação que vai partilhando o sujeito, partilhando o cidadão e o sentido de humanidade. O que me parece ser um outro elemento é a crise da escola. Acho que tem havido um ataque frontal à escola. Eu temo que esse ataque impeça uma regeneração do papel e da função que a escola desempenha na modernidade. Como historiador, tenho muitas reservas do que possa vir no futuro.

“A escola vive continuamente um paradoxo: a partir daquilo que está constituído, a partir daquilo que é permanente, preparar os sujeitos para a mudança.”

Quais são as características dessa crise na escola? Como ela se desenvolve na história da educação?

Eu tento fazer uma história da escola, sequenciando um complexo de conjunturas que vão deflagrando, na década de 80, aquilo que eu entendo que é uma crise da escola. Essa crise não começou na década de 80, é bem verdade. Eu creio que o primeiro grito, o primeiro alerta de crise foi Maio de 68 e tudo que decorre depois, em sequência. Por um lado, há uma tomada de consciência de que a escola vinha a assumir uma hegemonia da educação. De que a escola tinha vindo a circunscrever e unidimensionalizar a formação humana em torno de uma mente letrada e de uma concepção bastante estreita do que viria a ser uma humanidade plena. Por outro lado, os sistemas públicos tornaram-se insustentáveis do ponto de vista financeiro – a França foi um dos primeiros países que perceberam essa crise. Com algum desgoverno, há claramente um rombo e uma ameaça ao modelo sociocultural que tinha sido instalado. Há um ataque frontal à episteme que se distanciou muitas vezes da realidade: o trabalho fechado em laboratórios, neutralizando um conjunto de ciências que estavam ligadas ao terreno, mas tentando responder de

forma laborial as questões da sociedade. Há um avanço muito assinalável da diversidade sociocultural que não tinha sido bem avaliada com a política dos anos 60, que entendia que era possível expandir esse modelo de escola a todo mundo (não só mundializá-lo, quanto também torná-lo utilizável para todos os segmentos da sociedade e para a educação de jovens e adultos). Também há uma concepção de que o modelo escolar não serviria a uma série de desafios socioculturais e formativos. De que esse modelo não serviria para integrar a formação profissional, não serviria à educação ao longo da vida e não serviria necessariamente para escolarizar o terceiro e quarto mundos (que estavam a avançar para o desenvolvimento), respeitando a sua realidade sociocultural. Portanto, aquele era um modelo muito estreito para uma realidade muito vasta, muito complexa e de algum modo paradoxal. A escola vive continuamente um paradoxo: a partir daquilo que está constituído, a partir daquilo que é permanente, preparar os sujeitos para a mudança. As décadas de 80 e 90 tornaram muito difícil viver com esse paradoxo e a escola se desautorizou e perdeu terreno. No entanto, eu entendo que hoje temos que tomar consciência de que esse é o mesmo paradoxo que sustenta a humanidade. É a partir do que está instituído, a partir da história, que reinventamos o futuro – e não o inverso. Isso obriga uma revalorização da escola, porque a escola foi exatamente isso: a valorização da tradição, do que é permanente, do que é estrutural. É em torno dessa boa formação que o futuro virá. Portanto, é essa questão que me faz falar dos anos 80 como sendo, no mínimo, uma crise de identidade. Em crise, a escola se desarticulou da identidade que trazia na sua vertente institucional.

Esse é um problema restrito à Europa?

Não. É seguramente um problema mundial, na medida em que o modelo escolar também tinha vindo a se mundializar. As políticas de mundialização daquele modelo (a partir das estruturas, projetos e programas internacionais como o PISA [Programa Internacional de Avaliação de Estudantes] e o avanço do FMI [Fundo Monetário Internacional] nas políticas educativas e escolares em todo o mundo) foram sendo implementadas de uma maneira idêntica. Portanto, a crise se generalizou também. Não só por conta de o modelo entrar em crise, mas por conta de a mesma realidade estar sendo vivida em outros povos. Os africanos continuam à deriva também: vão talhar etapas no modelo de desenvolvimento e criar uma escola já focalizada naquilo que pensam ser uma escola do futuro ou vão reinstalar uma escola mais lenta, que vai se ressentir dos mesmos problemas? Hoje não há - e isso os intelectuais vão nos mostrando – propriamente uma zona geográfica, nem um espaço cultural, nem uma elite étnocultural que possa ser apresentada como modular. A escola está à procura em todo o lugar e, portanto, penso que isso não é só um problema europeu: é uma tomada de consciência importante.

Nesse processo de mundialização de um modelo escolar, que lições podemos aprender a partir dos estudos comparativos sobre escolarização em Portugal e no Brasil?

Eu escrevi um texto que foi publicado recentemente, comparando e discutindo matérias de políticas educativas. Fui fazendo um olhar de longa duração, tentando entender como é que a comparação foi sendo trabalhada, elaborada, problematizada – quer do ponto de vista dos instrumentos, da episteme comparativa ou do método utilizado. Por um lado, essa comparação mostrou a inevitabilidade de olhar para padrões e sistemas de medidas, porque as políticas públicas e estatísticas da UNESCO (o respeito às convenções internacionais, o direito à educação para todos) impuseram que se pudesse medir o mesmo efeito de educação em todo o mundo. Mas, por outro lado, revelaram também que governar as políticas por um efeito estatístico tem sido desastroso. O efeito do método ou de uma episteme comparativa subsumiu o que pudesse haver de diferente, de diferencial e diferenciável. E aí, de fato, uma grande lição que a história comparada tem vindo a revelar é que se nós não prestarmos atenção ao que há de diferencial se não pusermos a comparação como um ponto de chegada (e não como um ponto de partida), nós não estaremos a contribuir para resolver os problemas que estão aflorando.

É inevitável que a comparação faça falta. Mas ela deve chegar depois. Ou seja: vamos ver em que medida boas práticas estão a ser implementadas algures por municípios, como a carta do Rio para os municípios, as novas formas de associação entre os poderes regionais ou as implementações etnoculturais que vão trazendo soluções pedagógicas. Práticas que têm o virtuosismo de uma boa pedagogia. Se não se prestar atenção a essas boas práticas, os métodos comparativos podem neutralizar por completo aquilo que poderia ser a descoberta de alternativas, a emergência de novas dinâmicas. Para poder estabelecer uma solução estatística, provavelmente tem se vindo a baixar muito o grau de exigência. Os bons processos de ensino, as boas pedagogias resolverão o PISA e muito mais do que o PISA. Preparar as escolas todas para resolverem só o PISA está a trazer um rebaixamento terrível. É preciso fazer o inverso. Governar por estatísticas ou governar pedagogicamente são duas coisas diferentes. Vamos governar pedagogicamente, e a estatística vem depois.

Uma questão bem concreta que vem informando várias discussões no Brasil sobre resultados de alfabetização, leitura e escrita vem exatamente dessas comparações. Como anda essa discussão em Portugal, do ponto de vista da influência dessa comparação nas habilidades de leitura e escrita?

Eu temo que seja um bocado drástico o que vou dizer, mas julgo que a comparação tem trazido um empobrecimento, um reducionismo e uma econometria curricular muito acentuada. E isso não parece que seja o mais ajustado. Uma coisa é defendermos que saber bem a língua materna, a matemática e as ciências da natureza é fundamental para perceber, avaliar e medir a realidade envolvente, formular e enunciar em língua portuguesa juízos de forma correta e argumentada. Uma coisa é defendermos essas competências básicas como estruturais. Outra coisa é circunscrevermos o currículo a essas competências estruturais. Por conta da solução destes ditames estatísticos, se incorre em instrumentalizar o ensino e reduzir as destrezas e competências a níveis muito funcionais. Um ensino mais de explicação, de pergunta e resposta, do que um ensino problematizante. Uma informação

muito filtrada por aquilo que é oportuno para aquelas perguntas e não para outras. Menos uma criatividade ou uma inventividade curricular e mais um certo adestramento. É preciso trabalhar para além de um limiar funcional. É a partir desse limiar funcional que vamos gerar desequilíbrios antropológicos no sujeito, é o que vai gerar vontade e autonomia em termos de futuro. É o que vai gerar uma procura por conta própria. Mas esse limiar não se atinge com o minimalismo escolar que está hoje a ser implementado.

Focando mais um pouco nas questões da leitura e da escrita, como é que têm ocorrido em Portugal as apropriações ou discussões conceituais em torno dos conceitos de alfabetização, literacia e cultura escrita?

Eu não tenho percebido um grande debate. Temo que seja até de algum modo sintoma de uma desatualização desses temas em face da premência da crise, mais uma vez, ou de um certo corre-corre do dia a dia. Em todo caso, a noção de literacia anda hoje a meu ver muito ligada à padronização gerada pelo PISA. Portanto, falar de literacia escolar é hoje falar de uma boa solução em termos do PISA. Como eu disse, são três fatores curriculares: a língua materna, a matemática e as ciências da natureza. Sobre estas, a obtenção é de um grau de funcionalidade, porque no fundo é isso que o PISA vai atestar: se há uma capacidade de uso no quotidiano ou em situações de prevenção desse cotidiano. Isso é claramente assumido hoje como literacia, que é essencialmente medida a partir desse padrão escolar. Sobre alfabetização, fala-se muito a propósito de públicos que não tenham sido escolarizados, mas não há um debate muito intenso, um debate antropológico em torno desse problema. No final da década de 90, foram feitas pesquisas sobre o assunto em uma cidade portuguesa. Os entrevistados eram perguntados se, ao longo da vida, tinham tido necessidade de mais escola do que aquela que tiveram, ou se tinham necessidade de ler para além daquilo que foram ensinados.

Os públicos que tinham uma educação básica disseram que não, que foi suficiente. Aqueles que disseram que não foi suficiente e que ao longo da vida se debateram sempre com falta de tempo para ler, vontade de ler e estudar mais, foram aqueles que tinham cumprido o ensino secundário. Ou seja, é muito importante, penso eu, equacionar essa idade psicológica a esse crescimento cognitivo. Em que momento a escola vai dar o salto para diferenciar do ponto de vista qualitativo as novas gerações? E isso, eu temo que não seja matéria de discussão. Não se teoriza, não se avalia experimentalmente o que isso significa. Penso que a sociedade está um pouco adormecida sobre essas matérias. Conforma-se muito a fazer estatísticas de frequência de biblioteca, quantos foram à biblioteca, quantos vieram, quantos saíram... Estatísticas sobre um ou outro livro: qual foi o livro mais lido, qual foi o livro menos lido, muito em torno de perguntas volitivas: gostaste, não gostaste. O humanista lida muito mal com o sentido "gostaste/não gostaste". O humanista tem perfeita noção de que ler, para aqueles que precisam de ler, não é gosto, nem desgosto: é ler. Levanta-se precisando de ler, vai-se para a praia precisando ou não de ler, conforme as circunstâncias. Ler faz parte do seu cotidiano antropológico tanto quanto outras atividades vitais.

“Governar as políticas por um efeito estatístico tem sido desastroso.”

“Ler, para aqueles que precisam de ler, não é gosto, nem desgosto: é ler.”

CLASSIFICADOS



A Árvore Generosa - Fábula que conta a história da relação de amizade entre uma árvore e um menino. Além de abordar o valor da amizade, o livro também levanta questões ligadas à ecologia. Criado pelo ilustrador e escritor Shel Silverstein, o livro foi traduzido para o português por Fernando Sabino e publicado pela Cosac Naify.

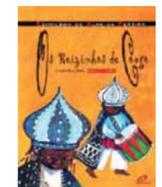
LIVRO NA RODA



O cabelo de Lelé - Escrito por Valéria Belém, Editora Ibeb, o livro mostra o reconhecimento da herança e da beleza africana na primeira infância.



Coleção de lá pra cá - A Mazza Edições traz uma coleção que reconta os clássicos contos de fadas europeus, ambientando as histórias no Brasil e transformando personagens que nada têm de brasileiros em seres com nosso rosto e nossa pele, em livros como *Rapunzel e o Quibungo* e *Joãozinho e Maria*. Os autores são Ronaldo Simões Coelho e Cristina, ilustrações de Walter Lara.



Os Reizinhos do Congo - O livro é composto por duas histórias: Reizinho de Congo e Rainha-menina. Por meio dos contos, o autor procura mostrar um pouco da história das congadas e evidencia também o respeito às tradições e aos mais velhos. Escrito por Edimilson de Almeida Pereira, com ilustrações de Graça Lima, publicado pela Editora Paulinas.



Coleção Griot Mirim - O objetivo dessa coleção é trabalhar a identidade afrodescendente na imaginação infantil, reforçando a autoestima da criança a partir da valorização de seus antepassados, de sua cultura e de sua cor. Um dos livros é *As meninas Negras*, da autora Madu Costa, Mazza Edições.

O TEMA É

Educação sem Homofobia - Buscando sensibilizar os educadores para questões relacionadas a gênero, sexualidade e diversidade, o projeto Educação Sem Homofobia oferece um curso de capacitação para educadores. Um dos objetivos é auxiliar os professores na construção de intervenções nas escolas, enfrentando o atual silêncio frente às questões relacionadas à diversidade sexual. O projeto é desenvolvido pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT (NUH) da UFMG. Para saber mais sobre o curso, acesse www.fafich.ufmg.br/educacaosemhomofobia. Links para as aulas também estão disponíveis no site.

AULA EXTRA

Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) - Articulada a partir de um congresso realizado em Barcelona em 1990, a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) desenvolve projetos que buscam melhorar a qualidade de vida nas cidades, possibilitando a utilização dos espaços públicos para atividades pedagógicas. Atualmente cerca de 450 cidades em 37 países são filiadas à associação. Mais informações: www.edcities.org

Associação Cidade Escola Aprendiz - A Associação Cidade Escola Aprendiz é uma organização criada em 1997 com o objetivo de desenvolver metodologias de ensino para integrar escolas, famílias e comunidades. Foi responsável pela criação do programa Bairro-escola, reconhecido como modelo de educação pelo UNICEF em 2004, sendo uma das bases do programa Mais Educação, do MEC. Saiba mais: <http://cidadeescolaaprendiz.org.br/>

EM DESTAQUE

A PEDAGOGIA DAS CLASSES MULTISSERIADAS: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. - Terciana Vidal Moura e Fábio Josué Souza dos Santos. *Debates em Educação, 2012.* - O artigo é resultado de uma pesquisa de caráter etnográfico com o objetivo de compreender a prática pedagógica dos professores que atuam em turmas multisseriadas. Foram realizadas entrevistas e observação in locus para levantar os dados da pesquisa que problematiza o trabalho docente no contexto das classes multisseriadas, discutindo o impacto das políticas de regulação e mostrando as estratégias que os professores utilizam para superar os limites dessa regulação e construir práticas mais autônomas. Acesse em: www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658

CEALE NA INTERNET

SITE
www.ceale.fae.ufmg.br
FACEBOOK
www.facebook.com/cealeufmg
TWITTER
www.twitter.com/cealefae

Desenhando os saberes

A educadora indígena Luciene Alves dos Santos ensina a valorização da cultura Pataxó através de desenhos

por Bruna Moreira

"Luciene Alves dos Santos", responde a senhora de olhos vivos e sorriso fácil quando pergunto seu nome completo. Para seu povo, ela é Irisnã, liderança entre as mulheres da aldeia Pataxó Muã Mimatxi, localizada no município de Itapecerica, região oeste de Minas Gerais. Nascida na área indígena de Barra Velha do Monte Pascoal, Luciene deixou a Bahia com seu povo há muitos anos, buscando um lugar melhor e mais tranquilo para viver. "Nossa aldeia foi ficando pequena com a chegada de outros povos, então preferimos fazer uma caminhada. A gente veio passeando e encontrou essa terra cansada, doente, e estamos aqui de proteção à terra, para ensinar o respeito à natureza", explica.

No dia a dia, Luciene ajuda nas tarefas principais da aldeia: cuida da terra, dos animais e participa de reuniões com as outras lideranças. Mas a atividade que mais a enche de orgulho é, de longe, a de educadora.

Luciene não chegou à Escola Estadual Indígena Pataxó Muã Mimatxi buscando uma oportunidade de ensinar. Ela não tinha nenhum grande sonho de se tornar educadora – isso ela sempre foi. Neste caso, foi a escola que se adequou e acolheu os ensinamentos que já eram típicos da cultura Pataxó, a tradição e o conhecimento que Luciene compartilhava há muito tempo entre os seus. A escola, para ela, é um lugar de fortalecimento cultural. "No meu tempo, a escola era na beira do fogo, era cantando, cuidando da terra. Então para mim é de um valor muito grande estar passando isso para as crianças agora na escola, para não deixar acabar a nossa cultura", conta.

A escrita das imagens

A trajetória de Luciene na escola tem uma peculiaridade: a educadora indígena, que sempre gostou de desenhar e pintar, ensina as crianças através de ilustrações próprias, já que ela mesma não sabe ler nem escrever. "Eu gosto de desenhar, de mostrar isso. A minha escrita é o desenho porque eu não tive a educação de fora. Eu tive o estudo da vida, do meu povo, dos nossos costumes... Meus desenhos são formados dentro do meu pensamento, da minha cultura. Minha faculdade foi o ensinamento dos velhos, então os desenhos são o meu modo de dar aula."

Coloridas, as ilustrações mostram paisagens naturais e pessoas trabalhando - cenas típicas da vida na aldeia. Luciene conta ainda que cada desenho tem um significado especial, um valor importante que os Pataxó buscam transmitir para as novas gerações. Peço, então, um exemplo. Luciene me surpreende, apresentando o valor "apreciar", que, segundo ela, é um dos principais da cultura Pataxó. "Eu pego tudo que é apreciar: apreciar a natureza, a lua, o sol, os brejos, os campos, as matas, os animais, a vida... tudo. E faço os desenhos dentro do apreciar, para que as crianças aprendam a apreciar também". Entre outros exemplos, um em especial chama muito a atenção: a paciência. "Às vezes eu ensino o valor paciência, que é para a gente ter paciência de viver, mesmo", relata.

O conhecimento do povo e o conhecimento da escola

Na escola da aldeia, Luciene dá aula de cultura Pataxó para turmas de idades diversas, desde Educação Infantil até Ensino Fundamental. Em cada aula, a educadora se adequa ao nível dos alunos sem deixar de lado o mais importante: o conteúdo. "Para os prezinhos, eu mostro os desenhos e conto histórias sobre os valores, e eles desenham também. Já os mais velhos escrevem. Eles fazem textos sobre os valores, depois peço para lerem para mim e a professora de Língua Portuguesa corrige." Segundo Luciene, os alunos não só aprendem, como também expressam e transmitem esse aprendizado diariamente. "As crianças gostam dos desenhos porque estão vendo o que o seu povo faz. Quando vão trabalhar na terra, cuidando e respeitando a natureza, eles demonstram tudo aquilo que ensinei".

Embora não saiba ler nem escrever, Luciene considera a alfabetização um processo não só de aprendizagem, mas também uma importante ferramenta de inserção social. "A escrita hoje é muito importante de se saber, até para se defender e entender o mundo lá de fora. Porque a gente tem que ter um pé na aldeia e outro lá no mundo", explica. Apesar disso, a educadora afirma que não tem vontade de aprender a leitura e a escrita. "Quando a escola veio para a aldeia e tivemos a oportunidade dos próprios índios darem aula, eu aprendi a escrever meu nome, conheci as letras... Mas não tenho o conhecimento da escrita.", afirma. "Para mim, eu já estou muito adiantada. Eu gosto de ser assim, das minhas escritas com imagens. Porque foi o que eu aprendi, foi a minha escola".

Ainda que falte muito para a educação brasileira se libertar e respeitar os costumes de um povo em sua totalidade, Luciene acredita que a Escola Estadual Indígena Pataxó Muã Mimatxi é um exemplo bem sucedido de respeito e valorização da cultura na educação. "O Governo quer pessoas formadas dentro do estudo do homem branco. Então aqui também tem professor indígena formado em matemática, história, em português... Mas eles ensinam dentro da visão do nosso povo, porque é um ensinamento bonito, diferente. Ensina sobre o mundo lá de fora, mas pode ensinar sobre a aldeia também", finaliza.



Foto: Ana Carolina Marques Lage/Acervo Ceale