

ESCOLAS DE LINHA EM PORTO VELHO: O LUGAR DA MEMÓRIA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Rosângela Aparecida Hilário*
Wendell Fiori de Faria**

Resumo

O artigo apresenta e discute os resultados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento que tem por título *Memória da Escola Pública em Rondônia: o imaginário, o possível e o real*, desenvolvida em parceria com pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade São Paulo/FEUSP. O ponto de partida foi à constatação de que nas escolas das cidades de Rondônia, os processos de institucionalização da escola pública estão diretamente relacionados aos processos de migração e povoamento do estado. A investigação evidenciou a falta de conhecimento teórico sobre os processos de alfabetização em todas as disciplinas que compõem o currículo da educação básica em seus anos iniciais e a alta rotatividade de professores nestes espaços, as quais podem prejudicar os resultados da aprendizagem.

Palavras-chave: Memória. Escola de linha. Migrações. Formação de professoras.

Faz-se necessário criar uma relação mais sólida entre a Academia e a Educação Básica, porque na Universidade que estão se realizando pesquisas de ponta – teóricas e aplicadas. Entretanto, nas salas de aula das Escolas que se materializam os saberes que emanam da necessidade docente, do pulsar e organização de saberes de professoras, alunas e alunos.

Nídia Nacib Pontuschka (2002, p. 11)

As escolas guardam em si memórias de várias gerações que rascunharam, repetiram ou criaram finais para processos ininterruptos de fazer a eternidade por meio do conhecimento, da recriação de fenômenos e a “desnaturalização” de obviedades na sistematização, apreensão e questionamentos da realidade apresentada. Uma das funções da escola, para além do desenvolvimento, é legar posses do passado para o futuro.

Na Amazônia brasileira, as escolas se organizaram de acordo com o espaço em que estavam instaladas. Assim, podem ser “*Escola de Linha em Rondônia, Escola Barco no Amazonas, Escola Aldeia no Pará, Escola Ribeirinha no Acre entre outras denominações e espaços que ocupam*” (HILÁRIO, 2014, p. 55).

Nestas escolas estão as crianças, e não raro, os adultos da classe popular, que depositam no conhecimento esperanças de emancipação social. São escolas da diversidade, nas quais os herdeiros de pais não bem-sucedidos nos vários ciclos de exploração da floresta se abrigam para sobreviver, trocar saberes e construir uma nova cultura, que não é mais aquela de seus pais e avôs e, tampouco, a que encontraram em sua chegada à região amazônica. É outra mistura destas duas e com o acréscimo da mestiçagem e da diversidade que modifica percepções sobre o que está posto. “Em função das políticas públicas que orientam ações para a escola de Educação Básica estas escolas estão

* Professora adjunta da Universidade Federal de Rondônia, RO, Brasil. E-mail: rosangela.hilario@unir.br

** Professor adjunto da Universidade Federal de Rondônia, RO, Brasil. E-mail: professorfiori@gmail.com

em processos de extinção por força de normativas que a qualificam de ineficiente e onerosa financeiramente” (HILÁRIO, 2013, p. 94).

Rondônia é um estado cortado de uma ponta a outra pela diversidade, em todas as suas manifestações, e tem como maior característica a formação demográfica: reúne em um mesmo espaço pessoas de diversos lugares do Brasil e de fora do país, com os mais variados perfis, com diversas leituras sobre o mundo que trouxeram e construíram representações sobre o mesmo, em um espaço geográfico que cresceu desordenadamente sem um projeto para se constituir como estado. Sem planejamento para integrar os trabalhadores em uma nova proposta de organização do espaço geográfico e da divisão do trabalho, parece não ter havido a percepção para construção de um sistema educacional para acolher aos filhos dos trabalhadores que acorriam ao estado em busca da posse da terra, da corrida de ouro ou do sonho de “bamburrar” com a Cassiterita.

Mas, como garantir o atendimento para todas as crianças em um estado jovem, sem professores formados para a docência, sem estrutura material e com inúmeras barreiras geográficas em sua constituição? Como assegurar aos trabalhadores que haveria as três instituições básicas que constavam na proposta para migração para Rondônia: um espaço para tratar da saúde em face das múltiplas doenças tropicais que assustavam e dizimavam aos migrantes, uma igreja e uma escola para os filhos de trabalhadores e os próprios, alçados a condição de cidadãos, poderem percorrer pela busca da consolidação de sua identidade?

Evidencia-se, que, as forças produtivas a serviço do Capital, assim como a superestrutura – no caso de Rondônia, representado principalmente pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, não são inocentes e tampouco sofrem de passividade. A atuação vigorosa desse Órgão no espaço territorial impôs sua marca e contribuiu decisivamente no estabelecimento da ordem econômica e social nas relações de produção

inseridas nessa apropriação espacial (LEANDRO & SILVA, 2010, p. 47)

Neste contexto, surgiram nos municípios de Rondônia as escolas de linha. Linhas são estradas de terra nas quais se organizam comunidades remanescentes dos períodos econômicos de efervescência no extrativismo *na e da* floresta, e que, ao final de cada ciclo econômico, perdiam sua funcionalidade e eram abandonados a mercê da própria sorte.

As escolas de linha cumpriram papel fundamental para a institucionalização de práticas sistematizadas para aprender a *vir a ser* no mundo entre os filhos e filhas dos trabalhadores, em que se pese sua precariedade: normalmente eram constituídas de uma sala de aula multisseriada com quadro-negro e móveis que eram feitos ou doados pela comunidade, uma cozinha, um banheiro e uma professora que assumia as funções de professora, coordenadora pedagógica, cozinheira, faxineira, diretora e, nas horas em que não estava lecionando, conselheira e juíza de paz na comunidade.

Em grande medida, essas professoras vieram formadas da região sul e sudeste do Brasil e com representações resultantes de suas referências culturais e formativas, que provocaram um choque entre a intenção e a ação docente.

Na origem, a escola de linha estava ligada a apenas uma comunidade escolar específica e as professoras contratadas por meio de indicação política, principalmente no antigo Território Federal do Guaporé (13/09/1943 – 04/01/1982). Atualmente, existem as escolas polos, surgidas para suprir o fechamento de várias escolas de linha, reúnem em um mesmo espaço crianças de diversas linhas, além das de fora delas, das periferias da região urbana das cidades. As professoras, quase sempre, são “selecionadas” por meio de um contrato temporário de trabalho que as classifica como

emergencial e, tão logo melhoram sua pontuação, mudam-se para escolas na zona urbana dos municípios.

Partindo do pressuposto que uma instituição supõe permanência e transcendência, ou seja, continuidade temporal e superação das limitações que impedem avanços, as escolas de linha não poderiam ser classificadas como instituições de ensino. Entretanto, na recuperação da história destas escolas, e diante do papel que assumiram perante as comunidades, pode-se afirmar serem as escolas de linha fundamentais para institucionalização dos espaços escolares nos municípios rondonienses. A recuperação da memória e da história oral pelas comunidades só evidencia esta perspectiva.

Memória, no entendimento desta proposta de reflexão a partir dos acervos escolares e da recuperação da história oral, não é o relatar e decorar automático de fatos e dados destituídos de sua materialidade e referências antropológicas, mas a análise da história *narrada* por meio dos documentos e fotografias articulados e redimensionados nas narrativas dos relatos dos professores. Assim, nesta pesquisa se utilizou como pressuposto metodológico o fato de existirem dois tipos de fontes em um trabalho de recolhimento de informação sobre o ensino: as fontes que foram produzidas na escola e as fontes produzidas para a escola. As fontes produzidas na escola são aquelas geradas por todos os sujeitos que dela fizeram parte e ainda fazem parte como diretores de escola, professores, alunos, agentes de limpeza, merendeiras, vigias, pais e inspetores escolares. Os documentos produzidos na e para escola constituem um importante guardião da memória do processo de institucionalização da escola em Rondônia. Por meio deles foram restituídas algumas das práticas comuns na década de 1980, recorte temporal desta pesquisa, e uma parte prevalece até os dias atuais.

Nas linhas dos municípios rondonienses, o final do século XX foi um tempo de significativas mudanças socioculturais, que reverberaram e impactaram os

espaços educativos de maneira geral e as escolas de linha de forma diferenciada. Estas, por sua configuração, colocaram em xeque as tradicionais organizações da cultura escolar republicana com seleção dos mais produtivos e capazes pela entrada em bloco das crianças das camadas populares à escola: são instituições que só existem porque há crianças pobres, morando afastadas dos centros urbanos e das periferias das cidades. Nesta perspectiva, a escola não era mais um suporte de relacionamentos impessoais com alunos libertos de pertinências sociais particulares e locais, e sim o espaço que vai desconstruir o mito da cultura única, da língua única, da neutralidade de sabores e de sotaques.

O inventário desses espaços constituiu um dos momentos mais significativo desta pesquisa em processo e vem se consolidando como um importante objeto da história e da etnografia escolar em função da solidez evocada e dos interesses que provocam. Podemos conjecturar que este fato ocorre não pela memória histórica, mas pela memória da formação dos que puderam viver, conviver e se formar por meio das práticas vivenciadas.

No processo de tornar-se professor, é construída, juntamente com os referenciais teóricos que orientam o currículo de formação de professores, a lembrança de nossas experiências na e com a escola, características dos professores dos anos iniciais e memória afetiva sobre as experiências escolares. “O estudante do passado, de certa maneira, orienta as ações dos professores no presente” (CORTEZ, 2000, p. 81).

Os programas e projetos voltados para a formação continuada, e em serviço de professores das linhas, não podem ser narrados desconsiderando um discurso em primeiro plano, das memórias de formação destes docentes. Trata-se de um contexto mais amplo e complexo, no que se refere ao debate sobre o perfil do professor das linhas e as práticas em curso por meio da política educacional em articulação direta com os

espaços nos quais engendram materialidade ao seu fazer docente.

É possível afirmar que, atualmente, o debate sobre a necessidade de múltiplas alfabetizações tem encontrado um espaço maior no currículo dos cursos de Pedagogia, porém, ainda bem longe do necessário para fortalecer pressupostos teóricos orientadores da ação pedagógica dos professores dos anos iniciais.

Em face das Diretrizes Curriculares, com intencionalidade de formar um profissional atuante em várias frentes da escola de educação básica, os conhecimentos científicos e teóricos foram pulverizados em muitas disciplinas, com carga horária aquém da necessidade e aprofundamento teórico e prático fundamentais para a formação de profissionais reflexivos e capazes de atuar diante da realidade local na qual a escola está inserida.

Há de se considerar nos resultados preliminares da pesquisa o fato de a maioria das professoras das escolas de linha ter sido alunas trabalhadoras, mais da metade dos sujeitos (oito alunas), as quais cumpriram os ritos da formação inicial em faculdades privadas de curso noturno da área de Licenciatura: Pedagogia em grande medida. Ainda, havia duas alunas de Geografia, uma aluna do curso de Letras e uma aluna egressa do curso de Matemática da Universidade Federal de Rondônia. Todas em processo de formação inicial mesclado com processos de formação continuada, em face da dificuldade de encontrar professoras para estes espaços educativos. Ressalte-se também o fato de a temática dos impactos da formação das professoras nas rotinas escolares estarem em evidência nas pesquisas em educação na última década. Tal inserção sinaliza uma possível inflexão nas pesquisas educacionais, na busca de maiores e aprofundados conhecimentos sobre como a criança desenvolve seus saberes e aprende a formalização e a sistematização dos saberes escolares, com especial

atenção para outras dimensões e categorias para além dos aspectos socioeconômicos.

Entre os pesquisadores com destaque na produção do desenvolvimento dos saberes dos professores dos anos iniciais, estão aqueles que articulam memória sobre a escola e a formação docente. Entretanto, se faz preciso reconhecer: o lugar ocupado por estes intelectuais ainda não é hegemônico e o conhecimento produzido se restringe a um grupo pequeno de interessados. A temática da memória na formação docente ainda é vista com séria resistência e como um fenômeno menor em comparação com outras variáveis, como a precarização do trabalho docente, a desigualdade social e a profissionalização docente.

A discussão proposta neste texto centra-se nos processos gestados a partir da cultura escolar e pedagógica, resgatadas pela memória de estudante das professoras. As cenas etnografadas abordam principalmente as falas e ações destas mulheres nas rotinas pedagógica narradas diretamente aos pesquisadores, sem perder de vista o quanto elas ainda reproduzem padrões e comportamentos “herdados” dos seus professores.

A abordagem foi centrada em três momentos distintos: no primeiro, conceitua-se o lugar da memória na formação docente em articulação com as categorias específicas: perfil docente do professor das linhas e política educacional em ação. No segundo momento, explicita-se o método da produção do memorial docente e sua importância para resgate da etnografia das cenas escolares, situando o fazer docente. No terceiro, é feita a narrativa das cenas escolares, articulando seu conteúdo com questões de ordem teórica e com diretrizes de políticas vigentes na área.

As linhas teóricas evidenciam a prática processual que parece estabelecida pela escola desde os anos iniciais de converter diferença em desigualdade no tratamento do acesso ao conhecimento. Importante ressaltar que o

dever de casa da pesquisadora não admite simplificações. Transitar entre o passado e o futuro na organização dos saberes docentes em benefício da alfabetização exige um diálogo permanente entre as várias divisões dos estudos científicos, para avançar em um conceito sobre o acolhimento necessário para as crianças transmutarem seu conhecimento em práticas sociais.

1. O LUGAR DA MEMÓRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE. O PERFIL DOCENTE DO PROFESSOR DAS LINHAS E LEMBRANÇAS DA TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES

Os passos iniciais desta pesquisa se deram no primeiro trimestre de 2013, durante uma atividade de estímulo a leitura desenvolvida na escola e envolvendo toda a comunidade escolar. Havia um estranhamento relacionado ao desenvolvimento do horário de formação continuada, e os pesquisadores e duas alunas sob sua orientação foram convidados a compartilhar seu conhecimento sobre o processo de implantação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa/PNAIC. Importante salientar que nesta escola, inicialmente, as professoras não tiveram a possibilidade de escolher se desejavam ou não participar deste horário de formação coletiva: foi determinado que assim o fizessem e da maneira proposta, ou seja, com apostilas preparadas fora do contexto das escolas e de suas necessidades no interior da Floresta e com referências da cultura escolar Centro-Sul. Sem autonomia para definir temas e interesses para sua formação continuada, as professoras ficavam nas reuniões de estudo de “corpo presente”, e totalmente ausentes no que tange a participação.

Naquele momento, foi evidenciada a primeira fragilidade do programa: o cumprimento burocrático de um rito formal previsto na legislação de ensino sem aderência e impacto de fato na sala de aula. A situação

modificou-se para melhor quando duas alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, cumprindo o ritual de estágio na gestão escolar, passaram a participar das reuniões de estudo. Foi neste momento que os estudos teóricos e compartilhamento dos relatos das propostas efetivadas passaram a ser acompanhados pelos pesquisadores da Universidade Federal.

Os sujeitos elencados nesta abordagem concordaram em participar voluntariamente, respondendo a um questionário semiestruturado e que levantou aspectos relevantes em relação a sua situação afetiva, socioeconômica, de jornada de trabalho, renda familiar e memória sobre a escola enquanto estudante; buscando desvelar como afetava o fazer docente, em consonância com as narrativas autobiográficas narradas em um memorial docente.

As professoras entrevistadas não foram identificadas, uma vez que o objetivo era analisar a configuração e implementação de uma política de formação continuada em articulação com sua memória da trajetória de estudante e de professor em formação inicial. É certo que as características dos bairros nos quais os professores moram e atuam, assim como as singularidades do processo de gestão do Programa no município, exercem efeito no resultado do estudo. Porém, os temas abordados são gerais e comuns aos professores do estado. Mais do que sinalizar com responsabilidades ou ausência destas, a proposta foi traçar o perfil do professor de uma escola de linha, conhecer e compreender o conjunto de variáveis relacionadas ao sucesso e aos obstáculos de sua prática docente. Pelo que se depreende da identificação da escola, da linha e dos profissionais não traria contribuições aos resultados, já que estes poderiam ser iguais em outras linhas e distritos.

O grupo de educadoras compunha-se de dez professoras formadas em Pedagogia, uma professora formada em Letras/Português, uma professora formada

em Matemática e duas formadas em Geografia. Todas tinham experiência de atuação somente na rede pública de ensino. Das catorze professoras entrevistadas, apenas uma possuía trajetória de permanência e longevidade na escola: oito anos. As outras estavam na escola há dois anos ou menos e manifestavam o desejo de migrar para uma escola com menos problemas e mais reconhecimento da comunidade. As mulheres estão na faixa etária entre 30 e 50 anos, com renda mensal entre R\$ 1.448,00 (até dois salários-mínimos) até R\$ 3.720,00 (cinco salários-mínimos), duas são viúvas e integralmente responsáveis pela manutenção da família, cinco são casadas e respondem por mais de 60% da renda familiar, quatro são solteiras e também contribuem com quase metade da renda familiar e apenas três são solteiras e utilizam os salários apenas para manutenção própria, contando ainda com a ajuda de pais e outros parentes para as despesas de maior monte. Todas as professoras moram em casa própria financiada, conquistada por meio de programas sociais ou de regularização fundiária. Apenas duas moram na linha em que lecionam, as outras moram em bairros periféricos da zona urbana, passam a semana em alojamentos improvisados na própria escola e retornam na quinta-feira para Porto Velho.

A professora com a faixa etária mais alta, cinquenta anos, já havia sido supervisora na própria escola e parecia ressentida em ter sido substituída há pouco tempo e retornado para a sala de aula. De todo o grupo, era a que demonstrava maior desencantamento com os programas de formação continuada oportunizadas pelo governo e demonstrou maior nostalgia de um tempo que parece ter existido apenas na memória afetiva dela própria, no qual as crianças tinham “respeito e disciplina, as mães eram mais responsáveis e havia mais reconhecimento para a profissão de professor, e os alunos que não se adaptavam as regras da escola eram convidados a se retirar” (Professora L., 50 anos).

Por outro lado, a professora mais jovem do grupo, com trinta anos, era a mais influenciada pela memória dos tempos de estudante e a que mais se perdia entre o real e as informações produzidas pela afetividade e distanciamento dos fatos: em suas narrativas, os professores foram perfeitos, pacientes e disciplinadores e os colegas adultos em miniatura disciplinados e acomodados em uma identidade de “soldadinhos de chumbo” (GROPPA, 1996): faziam o que era ordenado sem questionamentos e respeitavam a hierarquia porque “assim que devia ser”.

Todas as professoras têm uma representação sobre a comunidade escolar em que o outro (as crianças e suas famílias) é responsável pela situação de vulnerabilidade social em que vivem. “O medo do desconhecido obriga as pessoas a criar representações sociais sobre os fenômenos” (MOSCOVICI, 1982). Objetos sociais estranhos evocam medo porque ameaçam o sentido da ordem das pessoas e sua sensação de controle sobre o mundo e as rotinas para estar no mundo.

A análise das respostas das professoras evidencia uma divisão entre os diferentes níveis de ensino e a representação de cada uma na elaboração de um projeto educativo para a escola: as professoras do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio precisam ampliar seus conhecimentos, fortalecer sua formação para fazer frente a formação cidadã proposta nos documentos que orientam política educacional. As professoras dos anos iniciais precisam *gostar de crianças e entender suas limitações*. Para aumentar a contradição, os melhores resultados de acordo com as avaliações institucionais, que mensuram avanços e vulnerabilidades da educação básica, apontam que os cinco primeiros anos denotam resultados até dez pontos superiores aos anos finais do ensino médio em leitura, escritas e raciocínio lógico (IDEB e ENEM 2013), o que implica afirmar que, com toda a suposta fragilidade da formação inicial dos professores do primeiro ciclo, parece

ser passível a assertiva de que as crianças aprendem nos cinco primeiros anos e vão “desaprendendo” ao longo da trajetória escolar.

Por fim, o traçado do perfil da professora dos anos iniciais nesta escola evidenciou que a leitura preferida deste grupo se refere aos livros de autoajuda, que há reconhecimento da importância da formação continuada (embora a forma como se dá seja objeto de questionamentos), todas as professoras cumprem uma jornada por vezes quádrupla de trabalho (as escolas e mais as tarefas domésticas) e, em grande medida, parte dessas professoras reproduz e vivencia em casa situações e problemas que criticam em suas comunidades escolares: violência doméstica, abusos de todo tipo, falta de recursos, materiais para as necessidades imediatas, relegar filhos a própria sorte para buscar a sobrevivência, com agravante de só irem para casa aos finais de semana de acordo com a localização das escolas.

2. A IDEOLOGIA DO DOM: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ATRASO NOS PROCESSOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS.

O grande desafio dos cursos iniciais e políticas de formação de professores inicial e continuada é o de desconstruir uma percepção de ser necessário para o exercício da docência nos anos iniciais apenas a qualidade de gostar de criança e ter um *dom* para abnegação e para o exercício do ensino. O professor Mario Sergio Cortella, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP), relata que, em suas primeiras aulas do curso de Pedagogia, costuma perguntar as alunas por qual motivo escolheram o curso para sua formação superior.

Segundo o professor, as respostas são as mais afetivas e bem intencionadas possíveis, fazendo parte quase de um roteiro prévio, no qual gostar de crianças

é um mote quase obrigatório. Quando o professor pergunta de qual criança as alunas gostam: aquelas reais com problemas de viverem a primeira geração na escola em face das políticas de acolhimento, com problemas de entendimento sobre a função da escola, disciplina, sociais ou as crianças do imaginário perfeitas, limpas, com família nuclear e conhecedora de todos os ritos para se dar bem nas escolas? O questionamento parece causar uma espécie de “choque de realidade”, e, de acordo com Cortella, algumas não retornam para as salas de aula.

A *ideologia do dom* durante muito tempo comprometeu de maneira inexorável os processos de profissionalização e embotou o resgate das memórias dos professores na organização das pesquisas em educação: as professoras quase se envergonhavam de ter necessidades materiais, de reclamar da falta de estrutura e dos baixos salários. Em suas memórias ficaram as representações de uma escola perfeita, na qual foram alunas e onde tudo funcionava perfeitamente bem e só permaneciam as crianças *talhadas* para as letras. As *demais* iam procurar seu destino em qualquer lugar, menos na instituição escolar.

A divisão entre os profissionais do *dom*, educadores dos anos iniciais e os profissionais do ensino dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio fez com que as concepções formativas fossem diferenciadas: embora exista um profissional especializado em alfabetizar no código matemático, não existe um professor especialista em alfabetização e letramento no sentido lato, em cada uma das disciplinas que compõem o currículo escolar. A formação do professor dos anos iniciais se dá no exercício da profissão. E, mesmo este profissional, não parece dominar o conjunto de saberes mínimos que podem ser considerados necessários para construir e mediar os processos de aquisição da leitura e escrita.

Segundo os dados coletados sobre a professora estar preparada para organizar o conjunto de saberes

essenciais para avançar na aprendizagem dos códigos com os quais a escola de ensino fundamental se alicerça, praticamente cem por cento – apenas uma se sentia suficientemente preparada em catorze – responderam que não se consideravam estar preparadas. Este item teve a intencionalidade de discutir algumas questões sobre o tema “memória da escola e formação docente na formação do professor das linhas”. Certamente, em função da necessidade de adequar a reflexão ao espaço, não temos intenção de esgotar a temática nestas páginas.

Mas se faz preciso não faltar à verdade: o convite para tornar pública a presente reflexão foi mais uma provocação na perspectiva de induzir ou aprofundar na questão de quanto a docente é influenciada por suas lembranças afetivas sobre a escola, sobretudo aquelas relacionadas aos anos iniciais.

As crianças das classes populares, que a partir da Constituição de 1988 têm sua entrada garantida na escola de educação básica, por meio das mudanças conjunturais e mobilizações sociais que obrigaram as políticas educacionais a se adequarem para permitir o acesso, se deparam agora com a contradição de conviver com profissionais de ensino que também estão em processo de reorganização de sua identidade, a qual uma formação generalista e homogênea não responde mais às necessidades advindas da nova organização social, econômica, política e pessoal.

Os professores em processo de formação inicial também chegaram à Universidade em função de políticas que permitiram as classes populares acesso a este nível de ensino. Agora que chegaram, demandam outra formação que contemple as especificidades dos espaços em que atuam e das crianças reais diante de si.

Pela primeira vez, em todo processo histórico da profissionalização docente, os questionamentos giram em torno não apenas de conteúdos e de métodos de ensino e passam a ser as especificidades dos próprios sujeitos professores e seu alunado.

3. UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE APRENDER E ENSINAR: ETNOGRAFIA DAS CENAS ESCOLARES

A carne mais barata do mercado é a carne negra.
Elza Soares (2014)

A professora *Ligya* (o nome não é o real e está sendo utilizado no sentido de aproximação e materialidade) é uma moça bonita, negra e de 35 anos. Suas lembranças mais intensas da escola dizem respeito ao acolhimento oportunizado pelos colegas de turma nos anos de 1980, em um dia em que a madrastra a mandou para escola despenteada, com os cabelos “armados” e no qual a professora, pacientemente, arrumou-o como foi possível para que ela não ficasse desconfortável. Naquele dia distante do ano de 1989, segundo a professora, ela soube o que gostaria de fazer pelo resto de sua vida: cuidar, zelar, educar crianças como ela, que não podiam contar com mais ninguém.

Sua ação docente se confunde, em função desta memória em particular, com uma grande rede de assistência social: aos alunos com mais dificuldades, em função de sua condição social, são oferecidos todos os tipos de compensação que, ao longo do tempo, podem se transformar em um motivo para abandonar a escola em função da não compreensão da função da escola: ser um facilitador nem sempre é oportunizar chances reais de sucesso escolar. Os alunos recebem desenhos misturados com letras em uma tentativa de *modernizar* ao método fonético de alfabetização, a professora leva de casa roupas, lápis, meias, livros e demais materiais que julga importante para melhorar o cotidiano dos alunos.

O racismo no Norte do Brasil, bem como em todo o território nacional, é velado, escondido por baixo de *brincadeiras* cruéis de não ser escolhido para danças e jogos, de não ser nunca a noiva da quadrilha da festa junina, de não se encontrar nos livros e referências da

escola, de ser aceito apenas por conta de uma mitológica sensualidade e permissividade que não se justifica.

O memorial da professora tinha como intencionalidade traçar o seu perfil profissional, sua trajetória de formação e como suas memórias sobre e na escola impactam sua ação docente. Porém, a caracterização e imersão de suas memórias provocaram sensações tão fortes e misturadas com o próprio desenvolvimento profissional da pesquisadora que não se pode deixar de refletir o quanto os afetos influenciam o fazer docentes: a professora alfabetizadora com 24 alunos frequentes acolhe com especial carinho aqueles discriminados em função de sua condição social e tom da pele.

Os sentimentos se misturam e se transmutam em desejo que se possa superar o determinismo e vencer o estigma do pobre, negro e marginal diante da comunidade escolar. O discurso da professora mistura concepções pedagógicas, religiosas e políticas, recheadas de revolta e tristeza. Nesta mistura antropológica, estão suas crenças protestantes, suas esperanças de professora e seu desalento de cidadã.

Suas palavras apresentam materialidade em suas interações pedagógicas: ela gosta de contar histórias, de desenhar para os alunos com mais dificuldades, de distribuir *estrelinhas* douradas pelas tarefas cumpridas com êxito. Assume funções para as quais não se formou, como a de buscar pais pelos bares do bairro aos finais de semana, fazer aconselhamento religioso, ensinar mães a fazerem doces, tricô, entre outros.

A sua trajetória está diretamente ligada à dura experiência do racismo e do estigma do cabelo bom e cabelo ruim: em sua própria casa nunca encontrou eco para ter respostas às suas perguntas sobre a mãe negra, sobre suas condições, sobre a história que a madrasta não viveu com seu pai. Sua ação de professora está diretamente ligada às dificuldades de ser professora em um ambiente inóspito de pobreza. Sua leitura de

mundo mistura a opressão a ser superada, o desencanto pelos espaços nos quais transita e a esperança em um futuro que não chega. Como acreditar em liberdade nos espaços escolares que negam aos sujeitos o direito de contar sua história, assumir sua identidade étnica e sua ancestralidade. A conquista da liberdade e da autonomia no exercício da docência e a consolidação da identidade deveria sempre ser dialógica, com superação dos preconceitos e da opressão.

4. CONSIDERAÇÕES PARA AMPLIAR AO DEBATE

Aqui se passa fome, aqui se odeia, aqui se é feliz, no meio de invenções miraculosas.
Adélia Prado (1991)

No processo de leitura e interpretação dos memoriais docentes, foi se delineando, até o momento, um quadro que reforça a importância da memória nos estudos sobre a institucionalização da escola e profissionalização docente nas Linhas.

Ao ser iniciado, esse estudo dava indicativos de que as professoras não se ocupavam de profissionalizar sua ação e se guiavam por recursos pedagógicos, didáticos e normas da política educacional somente. No entanto, no desenrolar e aprofundar da temática, foi se apresentando um quadro que permitiu entender que entre a cor branca e a cor preta existe uma grande nuance de tons acinzentados: a finalidade da ciência não é se submeter as nossas preferências e posturas ideológicas. É resultado da articulação de pontos de vista diversificados, compartilhamento de ideias e resultados em um processo altamente racional, mas que envolve subjetividades oriundas das representações, cultura e lembranças – caminhos que influenciam o pensar.

A Escola de Linha do Distrito acolheu a diversidade mestiça constituída por várias gerações de migrantes pobres e tem se esforçado para que

seus ambientes sejam espaços nos quais as crianças possam exercer seu direito de aprender. Os professores trabalham sua identidade na perspectiva de permitir que o estranhamento da diferença seja substituído pela solidariedade de viver, conviver e produzir na perspectiva do resgate da cidadania plena. Mas, a convivência carrega toda a tensão e distensão de viver em um espaço mestiço com variadas representações e memórias sobre a função da escola.

Ainda, é importante ressaltar: na busca da qualidade da escola de educação básica para filhos e filhas de trabalhadores, principalmente aqueles que vivem à margem das linhas, percebemos modificações em relação à escola: as crianças falantes e cheias de esperança na leitura e escrita como condição fundamental para ascensão social foram substituídas por crianças cansadas, preocupadas com os tempos e os afazeres depois da escola, desinteressadas de leituras fragmentadas e escolarizadas.

Os professores são formados e seguem sua formação “continuada com referências e indicações, que talvez, funcionem melhor do Centro Sul para baixo” (HILARIO, 2013). O processo de formação continuada para formar professores nas cidades amazônicas não passa pela reflexão e organização dos saberes locais para os globais. Continua-se a formar professores a partir de um *padrão* idealizado definido por pesquisadores consultores do Ministério da Educação e formado nos grandes centros das regiões Sul e Sudeste.

Os processos de aprender, mediados pela diversidade cultural e social da comunidade, trouxeram o estabelecimento de relação estreita entre avaliação dos processos de aprendizagem e generosidade no fazer docente: os professores diminuem o foco nos conteúdos pré-determinados e ampliam o foco na cultura regional: como ensinar aos alunos receitas de peixes com diferentes temperos, histórias do boto, do boi, da dança da flor de maracujá, do forró e das festas religiosas.

Os resultados deste conhecimento em processo parecem indicar que os saberes trazidos pelas crianças a partir do *estar sendo* no mundo favorecem o entendimento e aprendizagem desejada pela escola. Referenciar a aprendizagem na escola, tendo por base o conhecimento das crianças dos espaços nos quais se constituem em articulação com a memória afetiva sobre a instituição escolar de seus professores, parece ser uma metodologia acertada.

Por outro lado, os professores, ao optar substituir livros *pasteurizados*, que diminuem sua autonomia docente, por práticas emersas a partir das necessidades e dos tempos das crianças, poderiam reconfigurar sua história e reafirmar seu protagonismo pedagógico traduzido em avanços significativos do entendimento sobre as leituras possíveis de mundo e do vir a ser no mundo.

Entretanto, diante da memória de uma escola perfeita com alunos ideais, que embotam a recuperação das lembranças destas professoras sobre o fazer docente, é importante voltar a discutir e retomar conceitos esvaziados ou ressignificados, como o da cidadania e da identidade docente. Neste sentido, é importante lembrar que o conceito de identidade está diretamente ligado ao de alteridade. Entender a memória da escola por essa perspectiva é reivindicar o direito de estudar e interpretar a escola a partir de estudos que recuperem documentos e acervos escolares como estratégia para entender as tensões e modificações da instituição escolar como fundamentais no processo de acesso de todos os coletivos diversos.

Por fim, a análise preliminar permite constatar serem as referências trazidas da prática pedagógica dos professores, constituintes de categorias significativas na ampliação dos espaços de visibilidade e institucionalização da escola com acesso para *todas* as crianças, de onde foi possível ensaiar uma conclusão de ser o entendimento do espaço escolar como lugar

diferenciado, bem como a redefinição e valorização da história profissional dos professores uma categoria importante nos estudos educacionais.

LINE OF SCHOOLS IN A DISTRICT OF PORTO VELHO: THE PLACE OF MEMORY IN RESEARCH IN EDUCATION

Abstract

The paper presents and discusses the partial results of a research development that is entitled Memory Public School in Rondônia: the imaginary, the possible and the actual, developed in partnership with researchers from the Faculty of Education, University São Paulo / FEUSP. The starting point was the realization that the schools of the cities of Rondônia, the School of Public institutionalization processes are directly related to migration processes and state settlement. Research showed the lack of theoretical knowledge about literacy processes in all disciplines that make up the curriculum of basic education in its early years and the high turnover of teachers in these areas, which can harm the learning outcomes.

Keywords: Memory. Line school. Migration. Training of teachers.

ESCUELAS DE LÍNEA EN PORTO VELHO: EL LUGAR DE LA MEMORIA EN INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Resumen

Este artículo presenta y discute los resultados parciales de una investigación en desarrollo, la

cual tiene el título “Memória da Escola Pública em Rondônia: o Imaginário, o Possível e o Real”, desarrollado en colaboración con investigadores de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (FEUSP). El punto de partida fue la constatación de que, en las escuelas de las ciudades de Rondônia, los procesos de institucionalización de la Escuela Pública están directamente relacionados con los procesos de migración y poblamiento de la provincia. La investigación evidenció la falta de conocimientos teóricos sobre los procesos de alfabetización en todas las disciplinas que forman el plan de estudios de la educación básica en sus primeros años y la alta rotación de profesores en estos espacios, los cuales pueden afectar los resultados del aprendizaje.

Palabras clave: Memoria. Escuela de línea. Migraciones. Formación de profesores.

REFERÊNCIAS:

AQUINO, J. G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-81.

BRASIL. Ministério da Educação/SEB. *Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia*. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação/INEP. *IDEB 2013 indica melhora no ensino fundamental*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação/INEP. *Resultados do ENEM 2013*. Disponível em: <<http://www.enem.inep.gov.br/resultados-enem.html>>.

HILÁRIO, R. A. *A escola de linha em Rondônia: a pedagogia da diversidade e acolhimento discente no interior da floresta amazônica*. 2013. Tese (Doutorado)–Universidade de São Paulo, 2013.

HILÁRIO, R. A. *Escola de linha em Rondônia: formação docente, diversidade discente e os saberes gestados no interior da Floresta Amazônica*. Bauru: UNESP, 2013b.

HILÁRIO, R. A.; FARIA, W. F. de. Memória das escolas de linha em Rondônia: o imaginário, o poético, a história e o real. JORNADA HISTEDBR, 22., Maranhão, 2014. *Anais...*

LEANDRO, E. L.; SILVA, A. de A. Questão indígena na Amazônia, a especificidade de Rondônia: algumas considerações. In: AMARAL, J. J. O.; LEANDRO, E. L. (Org.). *Amazônia e cenários indígenas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 45 -71.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PONTUSCHKA, N. N. *Ousadia no diálogo*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

PRADO, A. *Poesia reunida*. São Paulo: Siciliano, 1991.

SOARES, E. *A mulher do fim do mundo*. Pinheiros: SESC, 2014. DVD.

SOUZA, M. C. C. C. *Escola e memória*. Bragança Paulista: EDUSEF, 2000.

Enviado em 15 de março de 2015.

Aprovado em 15 de abril de 2015.