

5

As transformações na dinâmica da escola

Quais seriam as principais implicações da mudança de clientela na dinâmica da escola? Pelos depoimentos e práticas observadas, foi possível perceber a preocupação da escola de assumir os desafios dos novos/as alunos/as. Entretanto, essas mudanças não têm se dado da mesma forma ou com a mesma intensidade na escola como um todo. Enquanto as mudanças construídas na Educação Infantil reestruturaram profundamente todos os aspectos da prática pedagógica, conteúdos, práticas e avaliação, essa mudança abrangente não pode ser observada no Ensino Fundamental. Algumas estratégias podem ter mudado, mas o currículo, a avaliação e a prática cotidiana dos/as professores/as continuaram fundamentalmente os mesmos.

A principal implicação da mudança de clientela na dinâmica da escola, apontada em todas as entrevistas e conversas¹, foi relativa à transformação metodológica construída na Educação Infantil.

Como bem recorda Becker, é impossível dar conta da totalidade. Nesse sentido, elegemos duas categorias de análise que se mostraram mais significativas para responder à questão principal da pesquisa e para compreender o processo de mudança: as transformações na dinâmica pedagógica da escola, com ênfase na Educação Infantil, e os diferentes olhares sobre o outro, no caso os/as alunos/as. O capítulo termina com uma breve observação sobre a questão da violência, que não foi o objetivo do nosso trabalho, mas, devido à localização da escola e à influência do problema na dinâmica da escola, é necessário um breve adendo.

¹ Todas as coordenadoras são as mesmas desde a mudança; um grupo pequeno de professoras permaneceu, mas, como já foi dito, a escola dobrou de tamanho, passando de 400 para 1.000 alunos/as, e muitos/as professores/as foram contratados.

5.1

Metodologia e estratégias de ensino-aprendizagem



Figura 17: Mural da Educação Infantil.

Algumas experiências vêm sendo feitas desde que os “novos/as” alunos/as entraram na escola. Faremos aqui uma exposição das principais mudanças metodológicas introduzidas. Como todas as entrevistadas gostam de lembrar e pela observação também foi possível confirmar, a mudança tem sido um processo construído a cada dia.

Antonio Flavio Moreira (2005), em um artigo que trata de identidade e da luta de diversos movimentos sociais por afirmá-la, descreve com propriedade os conflitos derivados da diferença, como

“as dificuldades vividas pelos professores em decorrência da entrada intempestiva, em sala de aula, de alunos de grupos identitários até então pouco presentes no espaço escolar. Problemas de aprendizagem, de conduta, de agressividade e de valores parecem conturbar e inviabilizar muitas atividades pedagógicas que os docentes antes desenvolviam com razoável tranquilidade. Inquieto, inseguro e insatisfeito, o professor empenha-se no sentido de melhor conhecer quem são esses novos alunos, quem são esses outros, esses estranhos, esses diferentes, que entram sem pedir licença, que transgridem as regras e normas e que resistem aos mais agudos apelos de

acomodação à ordem vigente. Como lidar com eles, como incluí-los? Como lidar com alunos tão distantes da visão idealizada de estudantes que a escola sempre cultuou? Como lidar com alunos de necessidades especiais, com problemas com a justiça, com um pé na criminalidade, com dificuldades de aprendizagem, com condutas inesperadas e violentas? Como lidar com os pobres, negros, favelados, migrantes, homossexuais, membros de famílias desajustadas” (p. 31).

As professoras e coordenadoras se depararam com um outro público, o de crianças que *“não têm um vocabulário desenvolvido”*. Pouco estimuladas, algumas já vinham com registro de fracasso na escola municipal. Na mesma perspectiva de Moreira, Sonia afirma: *“nos deparamos com crianças com muitas dificuldades; então, aquele nosso sonho estava começando a precisar ser muito bem pensado: nós tínhamos seis turmas e precisávamos alfabetizar mesmo”*.

Este momento serviu para as coordenadoras e professoras repensarem sua prática e começarem a estudar diferentes formas de ensinar.

As primeiras importantes mudanças introduzidas, segundo a coordenadora pedagógica da Educação Infantil da época, foram: respeitar mais o tempo de cada criança e fazer uma mudança metodológica significativa, mais voltada para os/as alunos/as.

Primeiro trataremos de quais foram os recursos empregados para respeitar mais o tempo da criança. Afirma Sonia: *“não podíamos achar que uma criança que chegou aqui com 6 ou 7 e crianças que chegam às vezes com 8 anos, que já fizeram 3 tentativas no município (...) que possamos jogar para elas a impossibilidade: temos que descobrir um meio deles poderem se alfabetizar.”*

Maria, coordenadora de segunda a oitava série do Ensino Fundamental, teve a idéia de criar uma turma extra, intitulada Primeira Alfabetizadora - Alfa 1. Serviria para incluir esses alunos que chegavam à escola sem estar alfabetizados mas que já haviam feito o CA antes, sem sucesso. A idéia não era voltar para o CA, mas, ao mesmo tempo, era necessário alfabetizar. Segundo Maria, a intenção era: *“vamos montar uma classe que a gente chama de primeira alfabetizadora, a gente bota essa criançada lá, e eles não ficam com a sensação de estarem sendo reprovados, do fracasso; a gente alfabetiza essa criançada nessa série e depois segue com eles.”*

Essa série ficou como uma intermediária entre o CA e a primeira série. As crianças que não conseguissem se alfabetizar em um ano, no CA, passavam para essa série, em vez de repetir ou de ir para a primeira série. A idéia era trabalhar a auto-estima desses/as alunos/as que já trazem tantos fracassos anteriores. Eles não seriam reprovados de cara, assim que entrassem no colégio, mas também não iriam passar de ano sem ter conseguido se alfabetizar. Segundo Sonia,

“quando nós começamos a trabalhar, muitas crianças não tinham vivido a experiência da estimulação da Educação Infantil e muitas tinham dificuldades muito grandes, que nós não conseguiríamos resolver em um ano. Ao mesmo tempo, nós não queríamos começar logo com um formato excludente. Então, nós tínhamos que pensar alguma coisa que pudesse, entre aspas, mostrar que eles estavam avançando, mas na verdade nós iríamos continuar esse processo [de alfabetização].”

Essa turma funcionou por três anos e foi extinta. Sonia defende uma alfabetização em dois anos, não só para crianças de classes menos favorecidas mas para todas as crianças que precisam de mais tempo para desenvolver adequadamente seu processo de alfabetização. Segundo ela, a série acabou

“porque infelizmente nosso sistema não abre mão de algumas coisas. Mesmo com a concepção que nós demos, no fundo as crianças ficavam marcadas como “aquelas eram da Primeira Alfa”. Um estigma de dificuldade, quando na verdade não era isso que nós estávamos tentando fazer. Nós estávamos tentando alongar o processo de alfabetização, para aqueles que precisavam de um tempo maior. Mas nós voltamos atrás na decisão. Na época, Ir. Ana estava na direção e me pediu para coordenar a primeira série, justamente para fazer a Primeira Alfa na primeira série. Estamos tentando fazer isso, mas aí há uma preocupação maior das professoras. Elas já resistem mais, têm medo, pois o currículo fica diferente do sistema e de grande parte das escolas”.

A turma foi criada para respeitar o tempo de cada criança, de maneira que não as estigmatizasse com mais dificuldades frente às outras, mas mesmo assim essas crianças foram estigmatizadas. A solução foi por um trabalho diferenciado na primeira série. Outra questão, muito significativa, aparece nesta fala: a resistência dos/as professores/as do Ensino Fundamental em mudar. Essa questão importante será melhor trabalhada mais adiante. Agora nos centraremos na mudança metodológica pela qual a Educação Infantil vem passando.

Todas as falas foram unânimes em afirmar que a mudança metodológica na Educação Infantil foi um trabalho integrado entre a coordenação e as professoras, um processo que vem sendo construído com muito aprofundamento e estudo. Embora

uma boa parte das professoras tenha saído da escola, ficou um grupo grande e muitas outras entraram, porque a escola dobrou de tamanho. Séries que antes tinham duas ou três turmas passaram a ter cinco ou seis. Nas palavras de Sonia, “*como aumentou o número de turmas, tinha muita gente nova, professoras jovens*”.

Foi organizado um grupo de estudos entre a coordenadora pedagógica, a coordenadora da Educação Infantil e as professoras, para que pudessem construir juntas uma nova metodologia; segundo Ir. Rosa,

“uma metodologia mais adequada, que responda mais às necessidades da clientela que você tem em mãos. Crianças pouco estimuladas, a gente tem aqui crianças que as mães saem para trabalhar e elas ficam com ‘cuidadoras’, que já cuidam de outras crianças ou ficam mesmo trancadas dentro de casa. Crianças que foram acostumadas a ficar em lugares muito pequenos, a maioria das casas são pequenas, de dois cômodos. Uma metodologia que estimulasse mais essas crianças para tomar gosto por aprender”.

As professoras são unânimes em dizer que a grande incentivadora da mudança de metodologia foi a coordenadora pedagógica da Educação Infantil. Laura lembra que, “*na época, quem segurou mesmo a mudança foi Sonia.*” Ela, que nessa época realizou uma pós-graduação no CEPERJ² em psicopedagogia, faz parte do NOAP³ e participou de muitos seminários e congressos. Ela relata:

“Eu trazia livros e textos para elas, eu incentivava e elas compravam a idéia. Normalmente a coordenadora pedagógica incentiva, mas enfrenta alguma resistência, sempre tem um grupo que resiste. Mas, no meu caso, as resistências eram mínimas, as meninas estavam começando também, muitas tinham acabado de se formar, algumas eram da própria comunidade. Elas também estavam ávidas de saber e encontraram uma pessoa que hipoteticamente tinha mais experiência do que elas.”

Tatiana, professora da Educação Infantil, destaca que a coordenadora pedagógica sempre procurou dar autonomia para elas pensarem e buscarem novas estratégias para chegar aos objetivos desejados. Tatiana afirma que “*estamos sempre trabalhando juntas [as professoras], pensando formas diferentes, projetos diferentes para trabalhar com os alunos*”.

Segundo Ir. Rosa, nesses muitos encontros foram trabalhados autores como Paulo Freire, Piaget e Vigotsky. Na sala dos professores há um retrato emoldurado de Paulo Freire com a frase: “O mundo não é. O mundo está sendo”.

² Centro de Estudos Psicopedagógicos do Rio de Janeiro.

³ Núcleo de Orientação e Acompanhamento Psicopedagógico, vinculado à PUC-Rio.

A idéia era estruturar uma *“metodologia de maior construção da criança, dando mais voz à criança, fazendo com que ela tivesse mais interferência no que estava estudando”*, diz Sonia. As professoras trabalhavam com as crianças os temas sugeridos pelo livro, buscando relacionar aqueles temas com a experiência vivida por eles para que o tema significasse algo para elas. Além disso, as professoras passaram a fazer registros diários dos/as alunos/as, com a finalidade de ter noção real do desenvolvimento de cada criança.

Essa metodologia foi se desenvolvendo até o ponto em que, em 2006, as professoras da Educação Infantil abandonaram o livro didático e passaram a trabalhar com projetos de trabalho.

Enquanto as coordenadoras falam com muita cautela dos projetos de trabalho, enfatizando que essa prática está começando agora, que ainda é necessário aprofundar essa proposta, as professoras falam com mais desenvoltura sobre os projetos. Afirmam que eles já vinham acontecendo mesmo com o livro, mas que agora se tornaram centrais. O que é unânime nesses depoimentos é que a opção por essa metodologia se deu para que os/as alunos/as se tornassem sujeitos do processo educativo, na medida em que muitos dos temas trabalhados são sugeridos pelas próprias crianças. No entanto, há diferentes representações sobre essa prática e como esta vem se desenvolvendo. Segundo Laura⁴:

“íamos seguindo as unidades do livro e vendo que as crianças tinham outras demandas. Eu ficava assim: para onde eu vou? Tínhamos que cumprir o livro, mas eu também queria trabalhar esses outros temas que surgiam. Nós acabávamos ficando com dois métodos paralelos... os projetos já vinham acontecendo, mas agora estão sendo mais aprofundados”.

Laura, assim como outras professoras, garante que os projetos são mais significativos, por partirem da demanda dos/as alunos/as. Sonia fala sobre os projetos com mais cautela e insiste no caráter incipiente dessa prática:

“nosso desejo é que o projeto de trabalho, que agora está só na Educação Infantil, abranja toda a escola. Estamos nos preparando para isso. Para trabalhar com projetos, temos que ter muita perspectiva, estamos ensaiando. A gente viu que os projetos são mais significativos para os alunos, pois eles nascem da demanda deles, eles ficam mais envolvidos e as famílias também ficam, é muito legal.” (...)

⁴ Hoje coordenadora da Educação Infantil, antes era professora da albetização.

“Desde o início a gente tinha um livro que era um disparador de projetos de trabalho, só que ele chama de unidade. As professoras, sem perceber, alargavam essas unidades, que se transformavam em um projetinho. Eu ainda não tenho aprofundamento teórico para trabalhar com projeto de trabalho, eu ainda vou ter que estudar muito sobre isso. As professoras da alfabetização foram indo, foram indo, foram tomando tamanho gosto. Foram entendendo o processo tão bem que começaram a perceber que o livro, ao invés de ajudar, prejudicava. Então, elas abriram para trabalhar com projetos de trabalho. A gente [coordenadora pedagógica e coordenadora da Educação Infantil] incentivava isso, mas ficamos esperando que as professoras tomassem isso para elas. No momento em que a professora diz: estou preparada, nós respondemos: vamos lá, façam. (...) É importante dizer, a gente ainda não está trabalhando com projeto de trabalho não, isso é uma coisa que a gente deu o primeiro “balão de ensaio”. O primeiro movimento é das pessoas entenderem que o tema dá margem para trabalharmos os conteúdos, é isso que estamos fazendo”.

Um dos pontos descritos, que as professoras decidiriam a hora de colocar em prática a nova metodologia, aparece também nas falas das professoras, além de ser confirmada pela desenvoltura com que elas falam sobre os projetos de trabalho. Antonia afirma que o tempo de cada um foi respeitado. A partir dos estudos e da prática cotidiana, as professoras foram internalizando a prática dos projetos, *“porque hoje a gente estudou isso amanhã todo mundo faz; não foi assim, cada um no seu tempo”*.

Luisa, professora de alfabetização que trabalha na escola há 20 anos, relata que:

“Estamos trabalhando com projetos há algum tempo e pelo primeiro ano sem o livro. Estamos trabalhando um novo método: em vez de trabalhar com sílabas estamos trabalhando por letras. Esse método, para mim, é mais democrático, pois muitas crianças chegam ao CA sem conhecer as sílabas, então algumas ficavam para trás. Agora estão todas com a mesma condição de aprendizagem”.

Marina, também professora de alfabetização, conta os projetos que a turma trabalhou durante o ano: *“Este ano já trabalhamos os temas: Vidigal, Copa do Mundo e Folclore. (...) Um dia uma pomba entrou na sala, foi uma comoção tão grande dos alunos que parei o que estava fazendo e trabalhei as letras da palavra com eles”*.

Pela observação que fiz nas classes de alfabetização, confirmo a afirmação de todas as professoras, de que em 2006 a alfabetização se deu de maneira mais tranqüila

e menos angustiante, tanto para elas quanto para os/as alunos/as. Na medida em que os temas surgiam da demanda dos/as alunos/as, o processo de ensino-aprendizagem se tornou mais significativo para eles. Segundo Laura: *“Uma coisa interessante é ouvir das famílias: vocês estão trabalhando com tal coisa? Pois esse menino quando vê qualquer coisa relacionada a isso fala que vai levar para a escola, que vai mostrar para as professoras”*.

Testemunhamos também o prazer dessas professoras, a vontade de acertar, de ir mais longe. Ao longo de toda a observação na Educação Infantil, elas se mostraram extremamente integradas entre si e o tempo inteiro abertas para explicar o novo método com desenvoltura.

As características da metodologia desenvolvida são semelhantes às características da pedagogia diferenciada proposta por Perrenoud. Os projetos são construídos a partir da demanda dos/as alunos/as e o/a professor/a age como um/a orientador/a encaminhando de forma que o projeto tome forma, com um envolvimento ativo de cada aluno/a na construção do conhecimento. Além da abertura do conteúdo, há também uma variedade de estratégias didáticas, para que todas as crianças sejam incluídas.

Outro aspecto importante que aparece é a atribuição de mais tempo para as atividades artísticas. Os/as alunos/as da Educação Infantil participam da oficina de teatro, e as dramatizações são incluídas tanto nas oficinas de histórias/leitura quanto nas de linguagem. Além disso, as crianças têm “cineminha” uma vez na semana e todas as salas da Educação Infantil possuem um aparelho de som, que presenciamos serem utilizados muitas vezes. Numa das turmas da alfabetização, por exemplo, que estava trabalhando o tema folclore, a professora utilizou duas músicas de um disco intitulado Folclore e depois passou uma atividade que tinha por referência as músicas. Na hora em que ela colocou as músicas, os alunos ficaram felizes e em sua grande maioria acompanharam cantando juntos e depois foram alegres fazer a atividade.

McLaren (1992), em seu livro *“Rituais na escola”*, nas recomendações finais para os professores ressalta que a prática da dramatização deve estar no centro da prática pedagógica e deve incluir os professores de todas as disciplinas:

“Os estudantes poderiam ser ressuscitados pelo emprego de uma linguagem não-discursiva e atividades motoramente expressivas, através de

apresentações e representações dramáticas. O teatro espontâneo e as artes criativas deveriam ser o “miolo” do currículo multidisciplinar” (p. 317).

Uma das estratégias descritas pelas professoras com o objetivo de estimular os/as alunos/as com dificuldades ocorre nos momentos que a turma se divide. Nas oficinas (oficina de linguagem; oficina de história e aula de informática), realizadas em outros espaços, fora da sala de aula e com outras professoras, a turma é sempre dividida em dois grupos. Segundo Marina, elas tiveram a idéia de dividir a turma entre crianças com mais facilidade e aquelas com maiores dificuldades. Assim, enquanto o grupo que tem mais facilidade vai para a oficina, elas podem estimular individualmente os/as alunos/as com alguma dificuldade. Marina afirma: *“Estamos fazendo esse teste esse ano, ainda vamos ver se dá certo. Mas desse modo podemos trabalhar com algumas dificuldades específicas de cada aluno”*.

Enquanto metade dos alunos foi para a oficina de linguagem, a professora pediu para que os alunos pegassem uns dos livros na prateleira e lessem. A professora foi chamando individualmente um a um para lerem para ela. O interessante é que ela não estava sentada na sua mesa e sim numa das mesas vazias da sala (Diário de Campo).

Como vimos, existe um esforço constante para estimular os alunos com maiores dificuldades. Nesse contexto surgem as oficinas, principalmente a oficina de linguagem. A coordenadora pedagógica afirma que notou que alguns alunos tinham uma dificuldade muito grande na linguagem e precisavam de um estímulo específico. Havia crianças que necessitavam do acompanhamento de uma fonoaudióloga. No entanto, a maioria das famílias não pode pagar um profissional especializado. A escola procurou, durante um ano, alguém que pudesse dar apoio, ou algum consultório que quisesse fazer uma parceria. Como não conseguiu nada, resolveu contratar uma fonoaudióloga com o objetivo de, a partir das oficinas de linguagem, que são ministradas para o CA, primeira e segunda séries, estimular os/as alunos/as.

Acompanhamos duas classes na oficina de linguagem. Na primeira vez foi feita a proposta de que o/as alunos/as se dividissem em dois grupos e criassem uma história juntos a partir de alguns objetos distribuídos pela fonoaudióloga. Após essa atividade, eles tinham que ler a história em voz alta. Na segunda vez, com uma turma de segunda série, as crianças estavam ensaiando uma apresentação de teatro para o

maternal sobre higiene dentária. A fonoaudióloga perguntou para as crianças o que era importante para a saúde bucal, e, a partir das falas das crianças, escreveu frases para que cada criança decorasse. Após alguns minutos, ela pediu que as crianças falassem sua frase em voz alta e na frente. Alguns falaram com muita desenvoltura, enquanto outras apresentaram maior dificuldade de projetar a voz; ela foi estimulando e ensinando aos alunos a soltar a voz com mais liberdade.

A oficina de história/leitura se realiza numa sala decorada com um circo, com panos coloridos no teto, livros e desenhos pendurados em varais de barbante por todas as paredes da sala e muitas almofadas no chão. Essa oficina é dada pela professora de teatro da escola. O objetivo é que as crianças se familiarizassem com o livro de uma maneira divertida. A professora faz a leitura do livro interpretando, sendo toda a dinâmica muito divertida.

As oficinas são muito positivas na medida em que as crianças aprendem “brincando”. Sempre que era anunciado que estava na hora de ir para alguma oficina, todos os/as alunos/as ficavam super animados, batiam palmas, enfim, comemoravam. Como já mencionamos, essas oficinas são feitas fora do espaço da sala de aula, tendo por isso um clima mais informal; normalmente os/as alunos/as ficavam sentados/as no chão ou em almofadas, o que parecia tirar o peso da sala de aula. Nas oficinas, a arte tem um papel fundamental.

Dentro dessa reorganização pedagógica, a avaliação também sofreu mudanças significativas. Segundo Sonia, *“deu tão certo que do CA passou para a primeira série, que passou para a segunda”*. A avaliação até a segunda série do Ensino Fundamental passou a se dar tendo por base o portfólio. As professoras constroem um portfólio mensal de cada criança a partir das observações em sala de aula e, principalmente, dos trabalhos. No final do semestre as professoras, junto com as coordenadoras, analisam e comparam os portfólios e preparam um relatório de cada aluno/a, depois se encontram com as famílias individualmente para mostrar para a família a evolução, o que foi significativo para criança, o que a criança trabalhou, se está avançando ou não. Segundo Sonia, esta avaliação é mais democrática e eficaz, pois,

“se é no formato de perguntas e respostas ele vai bem e, ao mesmo tempo, se eu peço para a criança escrever eu não tenho como dar uma nota por isso,

mas eu tenho como avaliar o texto dela, eu posso dizer se ela avançou ou não na escrita. Não podemos dar uma nota para o texto, isso é arbitrário, então o portfólio não dá uma nota mas dá uma idéia da evolução do aluno. Você tem três portfólios e observa se a criança foi capaz de organizar as idéias com clareza, se tem uma certa criatividade, se os erros ortográficos diminuíram ou não”.

Esta forma de avaliação pode ser considerada avaliação formativa na perspectiva proposta por Perrenoud, na medida em que não tem como objetivo classificar os/as alunos/as com notas, mas sim monitorar o processo de aprendizagem de cada um/a individualmente, colaborando para a própria aprendizagem, no sentido de que, acompanhando o percurso de cada aluno/a, a professora pode identificar o que cada um/a aprendeu ou não efetivamente e trabalhar em cima das lacunas que apresentarem.

Outro ponto positivo da avaliação é a participação das famílias. Segundo as coordenadoras, elas não tomam nenhuma decisão sozinhas e sim junto com as famílias. Segundo Ir. Rosa, esse momento é muito importante, já que conversando com as famílias descobrem-se muitas coisas sobre a vida das crianças, fatos que podem explicar as formas de cada criança estar na escola. Na maioria das vezes, as famílias aceitam as sugestões das coordenadoras e professoras; inclusive se for o caso de refazer a série. Mas Sonia relatou que já aconteceu de a família não querer que o/a aluno/a repetisse a série, e elas promoveram a criança porém no ano seguinte o/a aluno/a repetiu. Os encontros de avaliação podem tratar de diferentes questões pedagógicas.

E, diversas ocasiões (quando as crianças estão entrando no auditório da escola, no recreio, no corredor) em que estávamos ao lado da Ir. Rosa, ela sempre comentava alguma coisa de cada aluno/a, pois conhece a família e a vida de cada uma daquelas crianças. Individualizando o acompanhamento de cada criança junto às famílias foi possível que a coordenadora conhecesse a vida de cada aluno/a.

Ela me revelou diversas histórias dos/as alunos/as; reconstruiremos uma delas: *“Está vendo aquele menino ali, de cabelo preto e olhos azuis? Ele ajuda a família, que faz salgado para vender na rua. Ele sempre está com sono e desatento;*

conversando com a família descobrimos que ele fica acordado até as três da manhã ajudando os pais”.

A partir das falas e das observações, é possível afirmar que a mudança pedagógica não se deu na escola como um todo e não transformou o regimento da escola, ou seja, não afetou a cultura escolar como um todo. Na Educação Infantil, no entanto, os conhecimentos e conteúdos trabalhados com a finalidade de aprendizagem, as práticas e a avaliação foram transformados. O mesmo não pode ser afirmado em relação ao Ensino Fundamental, em que as mudanças ainda são frágeis e pouco presentes.

Ainda prevalecem as estratégias tradicionais: aulas expositivas, na maioria das vezes frontal, professores/as explicando, alunos/as copiando e corrigindo, seguindo à risca o livro didático e os conteúdos dominantes e considerados “universais”.

Presenciamos algumas atividades em grupo e algumas tarefas mais significativas, como uma professora que propôs que os/as alunos/as levassem fotos suas ou das famílias para que mostrassem à turma, narrassem o sucedido e depois construíssem um texto. Não foi possível observar nenhum tipo de diversificação das atividades com o objetivo de incluir todos/as os/as alunos/as. No que diz respeito ao conhecimento, parecia descontextualizado e desinteressante para os alunos. Um dos exemplos dessa realidade foi registrada no caderno de campo:

Estou observando a sexta série hoje, agora tem dois tempos de História, a professora veio chamar os alunos para a sala de audiovisual, onde os alunos assistiram ao filme *As missões*. Antes de começar o filme, houve muita bagunça, a professora ameaçando alguns alunos que, como diria McLaren, estavam no “estado de estudante”⁵, que se não se comportassem e fossem educados não poderiam assistir ao filme. Após algumas ameaças e trocas de lugares, a professora simplesmente aperta a tecla *play* e o filme começa a passar, sem dar nenhuma explicação e contextualização do filme para os alunos. Depois de 40 minutos de filme, a professora pára o filme e pergunta aos alunos se eles estão entendendo; todos falaram que não estavam entendendo nada; então, neste momento, ela resolveu fazer uma contextualização do filme. Quando faltavam 5 minutos para os dois tempos acabarem, a professora disse que não daria tempo de ver o filme todo e contou o final do filme para a turma e disse que na próxima aula discutiria o filme com os/as alunos/as.

⁵ McLaren (1992), refletindo sobre as diferentes formas de interação entre os alunos e destes com o ambiente no cotidiano escolar, identifica diferentes “estados de interação” e quatro estilos básicos: estado de “esquina de rua”; “estudante”; “santidade” e “casa”. O estado da “esquina de rua” seria aquele em que os estudantes se comportam como se estivessem na rua.

Três pessoas afirmaram que a resistência à transformação no Ensino Fundamental deriva do medo da perda de qualidade. “*Elas resistem mais [à mudança], elas tem medo, medo da perda de qualidade, pois fica diferente do sistema e da grande maioria das escolas*”, revela Maria. Por seu lado, Ir. Rosa afirma: “*no Ensino Fundamental é mais difícil, as professoras resistem mais*”.

Sonia, coordenadora pedagógica, que estruturou com as outras coordenadoras e professoras a mudança metodológica na Educação Infantil, e a partir de agosto de 2006 passou para a coordenação de primeira a quarta série, fez um relato revelador:

“De primeira a quarta é mais difícil, você fala com o professor sobre trabalho diversificado e ele entende trabalho diversificado como diversos trabalhos e reage imediatamente. Não dá chance, ele não consegue entender que o mesmo trabalho pode atingir as diferentes crianças de diferentes maneiras. Isso deve ser revisto no método de trabalho no Ensino Fundamental, fica essa coisa formatada, as crianças ficam só respondendo e corrigem com a professora, mas na realidade não estão dando conta de ensinar a todos. (...) [Mas para essa mudança acontecer] é necessário mexer no regimento da escola, na avaliação. Eu estou com esse sonho, agora que o Ensino Fundamental vai ter 9 anos, acho que é uma boa hora para mexer nisso”.

Além do medo pela perda de qualidade, é importante questionar se esses professores estão preparados para lidar com a diversidade e as diferenças de aprendizagem dos/as alunos/as. Como a própria experiência da Educação Infantil demonstrou, é necessário compromisso sério de estudo, reflexão sobre a prática pedagógica, assim como conhecer verdadeiramente as crianças, o que supõe um trabalho sistemático por parte dos agentes educacionais. Permanecer com o discurso da igualdade, da prática única, “ignorando” as diferenças, é mais fácil, porém só reforça e amplia as desigualdades socioculturais presentes na sociedade.

Na Educação Infantil se formou um sólido grupo com as professoras que permaneceram, as novas (a maioria é recém-formada e algumas são do Vidigal) e as coordenadoras que estão juntas desde a mudança e vêm construindo um projeto coletivo de transformação pedagógica. O mesmo não pode ser observado no Ensino Fundamental. A grande maioria dos professores desse segmento leciona na escola faz pouco tempo e entraram na escola alguns anos após a mudança. As professoras mais experientes já trabalharam em outras escolas (privadas e públicas); na sua maioria moram na Zona Sul. Não nos foi possível perceber um projeto coletivo, uma prática

de reflexão conjunta. Enquanto as professoras da Educação Infantil procuravam novas estratégias, as professoras do Ensino Fundamental colocavam a responsabilidade do fracasso nos/as alunos/as, que têm muitas dificuldades, que não fazem o dever de casa, que não são educados pelas famílias, que estas são ausentes.

Todas as professoras do Ensino Fundamental destacaram que os/as alunos/as não fazem o dever de casa. *“É muito difícil, eles não estudam nada em casa”*. No entanto, sabemos que é necessário introduzir conteúdos que de alguma maneira sejam mais significativos para os/as alunos/as. Quando estes se sentem sujeitos do conhecimento, e a aprendizagem se torna significativa, eles “compram” a idéia. É fundamental também haver uma maior aproximação das famílias, a fim de que, juntos, professores/as e famílias incentivem os/as alunos/as, buscando estratégias para envolvê-los.

5.2 Diferentes olhares sobre o outro

Comprovamos a hipótese de Perrenoud, de que não existe uma indiferença absoluta à diferença. Sempre existe uma certa diferenciação, seja ela involuntária ou intencional. Constatamos que ninguém é indiferente às diferenças, pode ser até involuntário, mas a diferenciação sempre está presente.

A partir das observações e das conversas com os/as professores/as, foi possível evidenciar que as professoras da Educação Infantil diferenciam intencionalmente, em benefício das crianças, na medida em que procuram refletir e diversificar suas práticas e o conteúdo para que o processo de ensino-aprendizagem se concretize de maneira significativa e inclua todos/as os/as alunos/as.

No Ensino Fundamental, pelo contrário, a diferenciação é essencialmente do tipo involuntário. Diferencia os/as alunos/as pela subjetividade do/a professor/a; é possível afirmar que a maioria diferencia negativamente os/as alunos/as “problema”, voltando sua atenção para aqueles mais comportados e obedientes. Um dos exemplos desse prática se deu em observação numa turma da terceira série.

“A turma estava dividida em sete grupos de seis pessoas; destes, três não estavam fazendo a atividade proposta e conversavam sem parar em tom de voz bem alto sobre outros assuntos. Perguntei para a professora se não seria o caso de misturar os grupos, ou de vez em quando ela mesma escolher o grupo, para que os mais agitados da turma não ficassem todos juntos. A professora me respondeu da seguinte maneira:

Prefiro que eles fiquem juntos, pois eles estão atrapalhando somente entre si, senão estariam atrapalhando toda a turma. Logo após me dizer isso, a professora começa a apontar quais são os alunos que trabalham e quais não querem nada” (Diário de Campo).

Essa fala deixa claro que a professora já tem um olhar negativo sobre esses alunos/as, assumindo que, se eles não aprendem, é melhor que não atrapalhem os demais.

As professoras do Ensino Fundamental fizeram muitas reclamações sobre os/as alunos/as: “que não querem nada”, “que não fazem dever de casa”, “que são mal educados”. Não houve em nenhum momento o questionamento de por que não se interessam, se o que está sendo ensinado se relaciona com os interesses dos/as alunos/as.

A velha prática da ameaça foi utilizada muitas vezes pelos professores: “*você vai fazer a primeira série de novo!*”. Presenciamos falas de muitos/as professores/as nesta perspectiva, como se as ameaças fossem uma maneira de “obrigar” o aluno a fazer ou participar da atividade. A maioria dos conteúdos que nos foi possível observar não faziam sentido para os/as alunos/as. Em geral, não eram contextualizados e trazidos para a realidade deles.

Estereótipos e preconceitos também foram percebidos de maneiras diversas. Por exemplo: “*O problema é que os alunos não querem nada, não prestam atenção e não estudam nada em casa*”.

Segundo uma professora da segunda série que está na escola há 2 anos, como os alunos têm muitas dificuldades, é necessário que o conteúdo “*ande mais devagar*”. Segundo ela: “*Claro que também existem alunos excelentes, eu fico com pena de eles estarem aqui, pois eles poderiam render muito mais em outras escolas, pois aqui tudo é muito devagar.*”

Para outra professora, os/as alunos/as têm muitas dificuldades, pois, além de não prestarem atenção às aulas, não estudam nada em casa: “*Eles não estudam em*

casa porque quando acordam a maioria dos pais já saiu para trabalhar e, além disso, não há nenhuma cobrança dos pais. Para mim, já é um milagre que eles aprendam alguma coisa.”

Visões preconceituosas ao contrário também foram evidenciadas. Uma professora afirmou: *“As crianças da escola particular onde eu dava aula antes, são muito mais mal educadas do que as crianças do morro. Você é obrigada a ouvir coisas do tipo: meu pai paga seu salário”*.

A partir das duas formas de os professores compreenderem os/as alunos/as propostas por Dayrell, somente como alunos/as ou como sujeitos socioculturais, e das observações e entrevistas realizadas, podemos concluir que os/as professores/as da Educação Fundamental, em sua maioria percebem as crianças e adolescentes somente como alunos/as, na medida em que não manifestaram esforço para conhecer melhor esses/as alunos/as e suas experiências de vida, assim como a problemática do contexto em que vivem.

No entanto, na Educação Infantil está mais presente a compreensão dos/as alunos/as como seres socialmente construídos e, a partir dos projetos de trabalho, são incluídas experiências socialmente vivenciadas por eles, tornando assim a aprendizagem mais significativa. Incluem no centro do currículo formas de conhecimento que fazem parte do cotidiano popular dos/as alunos/as e de suas famílias. Um dos exemplos desta orientação foi um dos projetos desenvolvidos na classe de alfabetização cujo tema central foi o Vidigal, contexto tanto da escola como dos/as alunos/as e suas famílias.

Outro problema observado foi como algumas professoras⁶ classificam e estigmatizam turmas e alunos/as.

Estava observando a primeira série quando a professora da outra turma da mesma série entrou na sala e foi falar comigo em frente à toda, a turma, dizendo: *“Minha turma é muito mais calma que esta, esta turma é um hospício.”* E logo após falar isso ela virou para uma aluno que estava conversando e perguntou em tom grosseiro: *“Vai querer fazer a primeira série de novo?”* (Diário de Campo. Rio, 22/09/06)

⁶ Todas essas falas foram proferidas por professoras do Ensino Fundamental.

Em outra turma, a professora, assim que entramos na sala, nos apresentou uma aluna que “*gosta muito de se mostrar*”. As outras professoras da terceira série, na hora de recreio, também me informaram que a turma em que eu estava era a pior.

Os livros de matemática estão sendo distribuídos por duas alunas. Quando a professora começou a explicar a tarefa, uma aluna de 13 anos (Maira) começa a gritar que não recebeu seu livro e acusa uma colega (aquela que a professora havia me apresentado em frente à turma no momento de minha entrada em sala, que chamarei de Ana) de ter pego o livro emprestado; esta, por sua vez, começa a gritar também, dizendo que não havia pego o livro e pergunta para outras colegas se não era verdade, todas dizem que não sabem nada, com um certo ar de ironia. Depois de alguns minutos de gritos e acusações e xingamentos, a coordenadora entra na sala e retira Ana para conversarem lá fora. Enquanto isso, Maira, que já havia sido expulsa de sala na aula de inglês mais cedo, continua xingando a colega, que entra de volta na sala pela porta de trás e a xinga aos berros e é levada pela coordenadora. Quando a aula acabou, conversamos um pouco com a coordenadora e a professora sobre o episódio. As duas afirmaram que Ana é descontrolada e tem sérios problemas (Diário de Campo. Rio, 27/09/2006).

Algumas vezes, quando estava sendo encaminhada para uma turma, a coordenadora falava: “*temos três turmas: uma mais calminha, outra média e uma agitadíssima*”. Essa classificação, construída a partir das normas e escalas de valores produzidas pelos agentes, favorece a construção de estereótipos e pode interferir negativamente no desempenho escolar dos/as alunos/as. Como afirma Dayrell (1996):

“De uma forma ou de outra, a construção dessas auto-imagens interfere, e muito, no desempenho escolar da turma e do aluno, refletindo também no seu desempenho social, em outros espaços além da escola. Existe uma dimensão educativa nas relações sociais vivenciadas no interior da instituição, nesse processo de produção de imagens e estereótipos que interferem na produção de subjetividade de cada um dos alunos, de forma positiva ou negativa (...). Um jovem marcado de “mau aluno”, assumindo ou não o estereótipo tende a se ver assim e se deixar influenciar por esse rótulo, que se torna um elemento a mais de produção de sua subjetividade” (p. 154).

Temos consciência de que muitas vezes essas classificações são espontâneas e involuntárias, entretanto consideramos fundamental problematizar essa prática.

Um exemplo claro dos reflexos dos estereótipos aconteceu quando estávamos observando a quinta série. O sinal do recreio tocou, estávamos saindo da sala junto com alguns alunos/as, quando uma aluna travou o seguinte diálogo conosco:

- Você anotou que nós somos mal educados?
- Não! (Espantada)
- Mas devia ter anotado, pois é verdade.

Seguiremos as dimensões propostas por Banks como indicativos da prática educativa na perspectiva multicultural, podemos dizer que as professoras da Educação Infantil evidenciaram indicadores na perspectiva da integração dos conteúdos, na medida em que buscam exemplos e conteúdos a partir da cultura dos/as alunos/as, pois os projetos surgem da demanda deles/as. Um dos exemplos desta abordagem já foi anteriormente explicitado: na classe de alfabetização, um dos projetos de trabalho teve como tema o Vidigal. Outro exemplo aparece no depoimento de Antonia:

“Nunca foi dito assim: ‘você vai fazer assim porque estas crianças não dão conta’; essa fala nunca houve; pelo contrário, criança é criança, independente da criança ser rica ou pobre, criança gosta de brincadeiras e toda criança é capaz de aprender. Mas a gente teve que ir adaptando: por exemplo, na alfabetização, durante uma atividade, pedíamos para as crianças falarem algumas palavras com a letra que estávamos trabalhando e vinham palavras que nós não estávamos acostumadas a ouvir, como birosca, bica. Então fomos buscando palavras que seriam mais significativas para eles”.

No Ensino Fundamental, em algumas ocasiões os/as professores/as buscavam exemplos daquilo que estava sendo estudado a partir da vida dos/as alunos/as, mas de maneira individual e tímida. No conteúdo não observamos nenhuma mudança significativa.

A segunda dimensão destacada por Banks diz respeito ao processo de construção do conhecimento e de como ele é influenciado pelos pressupostos culturais e quadros de referência e a capacidade de os/as professores/as auxiliarem os/as alunos/as a entender este processo. Não presenciamos nenhum questionamento sobre a concepção dominante de se entender o conhecimento científico e sua relação com o conhecimento escolar por parte dos/as professores/as. Muitas vezes ouvimos esta frase: *“os meios que mudaram, mas os objetivos continuam os mesmos”*. Algumas professoras, da Educação Infantil questionaram os conteúdos dos livros didáticos por terem os conteúdos muito fechados e descontextualizados.

A terceira dimensão que o autor propõe é a pedagogia da equidade, que existe quando os/as professores/as mudam sua forma de ensinar a fim facilitar o aproveitamento de todos os alunos. Esta prática foi identificada na Educação Infantil com a inclusão de novas linguagens, tarefas diversificadas e uma mudança na

avaliação. No Ensino Fundamental até o momento que concluímos o trabalho, essa prática não tinha sido incorporada.

Redução do preconceito é a quarta dimensão proposta pelo autor. Focaliza as atitudes em relação a raça e de formas de ensino e materiais didáticos que possam modificar atitudes e preconceitos. Essa dimensão não foi identificada como uma preocupação dos/as professores/as, que parecem não ter consciência da questão racial nas práticas educativas e da importância de trabalhar uma construção positiva das identidades culturais. Essa temática não emergiu na pesquisa de campo.

A quinta e última dimensão se refere ao empoderamento⁷ dos diferentes grupos presentes nas salas de aula. Na medida em que as professoras da Educação Infantil, a partir dos projetos de trabalho colocaram a criança no centro do processo educativo, podemos considerar que a perspectiva do empoderamento está presente. No entanto, na educação fundamental, não constatamos nenhum tipo de empoderamento dos diferentes alunos/as. Pelo contrário, presenciamos muitas vezes preconceitos e estereótipos.

Também é possível afirmar que a hipótese de Banks, de que a preferência está no **ou** e não no **e**, pode ser evidenciada em relação às dimensões propostas no modelo do autor. É possível concluir que existem alguns indícios da prática multicultural nas práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil, porém ainda pouco trabalhados, especialmente no que diz respeito aos aspectos étnico-raciais. Quanto ao Ensino Fundamental, a postura mais comum é a acrítica: os/as professores/as não manifestaram consciência clara sobre a problemática das relações entre escola e a cultura social de referência dos/as alunos/as. A diversidade cultural dos/as alunos/as é ignorada pela maior parte dos professores.

⁷ Termo original em inglês: empowerment. Assumimos a perspectiva de Eduardo Vasconcelos, ao considerar como empoderamento o aumento do poder e da autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas suas relações interpessoais e institucionais, especialmente daqueles submetidos a relações de discriminação e dominação social.

5.3

Violência

A questão da violência não foi nosso foco nesta pesquisa, mas, devido à localização da escola, é necessário fazer uma observação sobre este tema.

Como já foi dito, a partir da década de 1980, as quadrilhas invadiram as favelas cariocas levando terror e medo à população local. São facções criminosas que movimentam milhões de reais na venda de armas e drogas, através das “bocas de fumo” nas favelas. A consequência disso são guerras, conflitos armados entre traficantes de facções inimigas lutando pelo controle das favelas. Esses conflitos têm se tornado cada vez mais frequentes.

Nos últimos anos, pelo menos uma vez ao ano, um conflito desses aconteceu no Vidigal; o resultado é sempre o mesmo: um enorme número de mortos. Essa guerra afeta o cotidiano tanto dos moradores da localidade quanto das instituições que ali funcionam.

No caso do Colégio Stella Maris não é diferente. Quando o conflito está acontecendo, o clima, a rotina e as regras da escola mudam. Um clima de tensão permanece no ar o tempo inteiro, muitos alunos/as faltam às aulas nesses dias e outros/as vão embora mais cedo.

Em uma das semanas da nossa observação, estava ocorrendo um conflito, que levou para o morro muitos policiais e o carro blindado de ataque da polícia civil, denominado pela população como “Caveirão”. Devido à localização do Vidigal, que só tem uma entrada, pela Avenida Niemeyer, todos os policiais ficam na entrada, com muitos fuzis e metralhadoras em punho, o “Caveirão” estava estacionado a três metros da porta da escola.

Para sair no Vidigal, ou para ir à escola, todos os moradores têm que passar por todos esses policiais e carros de polícia, o que os deixa muito temerosos.

“Estávamos sentadas no *hall* antes das salas da Educação Infantil no horário de entrada das crianças. Na escada, uma criança chorava copulosamente, com o pai e Laura; depois de algum tempo de conversa, a criança e o pai foram embora. Laura nos revelou depois que a criança estava com muito medo de que seu pai não voltasse para buscá-la na escola, porque alguma coisa poderia acontecer com ele na volta para casa. Laura achou melhor que ela voltasse para casa com o pai” (Diário de Campo).

Três professoras afirmaram que, nesses períodos, têm de parar com o conteúdo pois muitos/as alunos/as faltam às aulas. Além disso, pudemos presenciar muitas crianças deixando a escola mais cedo com as famílias que, com medo, querem ir logo para casa.

Uma professora do Ensino Fundamental, nos disse que no ano passado também havia acontecido um conflito: *“houve um dia em que tivemos que ficar na escola até as 19:00 horas. Não tínhamos como sair com o tiroteio acontecendo, tivemos que esperar parar”*.

Sonia nos diz que essa questão complica também a contratação de novos/as professores/as; segundo ela muitos têm medo de trabalhar no Stella Maris, devido aos conflitos armados constantes.

Enfim, a violência atinge a cultura da escola de modo amplo: nos momentos de conflito a rotina da escola muda profundamente e o clima de tensão toma conta de alunos/as, famílias e funcionários da escola. Isso foi comprovado pela observação e também nas falas dos sujeitos; a diretora afirma: *“Em momentos como agora, em que a comunidade está em paz, o clima da escola fica muito melhor. Em tempos de conflito, o clima da escola também fica tenso. As crianças chegam à escola com medo.”*

Essa questão e seu reflexo na aprendizagem dos alunos merecem ser estudados de modo mais amplo numa próxima pesquisa.