CLÁUDIO MARQUES DA SILVA NETO

**(In)disciplina e violência no espaço escolar: aprendizagem e
participação como fundamentos da ordem**

São Paulo
2011

CLÁUDIO MARQUES DA SILVA NETO

(In)disciplina e violência no espaço escolar: aprendizagem e participação como fundamentos da ordem

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na área de concentração Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elba Siqueira de Sá Barretto

São Paulo
2011

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.82
S586i

Silva Neto, Cláudio Marques da
(In)disciplina e violência no espaço escolar: Aprendizagem e participação como fundamentos da ordem / Cláudio Marques da Silva Neto ; orientação Elba Siqueira de Sá Barretto. São Paulo : s.n., 2011.
137 p.: il., tabs.; apêndices ; anexos ; CD-ROM

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática Teorias de Ensino e Práticas Escolares) -
- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Indisciplina 2. Violência Escolar 3. Cultura de paz 4. Direito à educação I. Barretto, Elba Siqueira de Sá, orient.

Folha de aprovação

Autor: Cláudio Marques da Silva Neto

Título: *(In)disciplina e violência no espaço escolar: aprendizagem e participação como fundamentos da ordem*

Natureza: Dissertação

Grau: Mestrado

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Data de aprovação:

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Elba Siqueira de Sá Barretto (orientadora)

Faculdade de Educação – USP

Julgamento:_____

Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho

Faculdade de Educação – USP

Julgamento:_____

Prof. Dr. Luciano Campos da Silva

Instituto de Ciências Humanas e Sociais – Ufop

Julgamento:_____

Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho (suplente)

Faculdade de Educação – USP

Julgamento:_____

Profa. Dra. Claudia Leme Ferreira Davis (suplente)

Programa de pós-graduação em Psicologia da Educação – PUC-SP

Julgamento:_____

*Ao improvável, que o destino soube subjetivar
e
À Elba Barretto que, no bruto, esculpiu o mestre*

AGRADECIMENTOS

À minha mãe (*in memoriam*), Altamira, e ao meu pai, Geraldo, por concederem a este trabalho a possibilidade de existir.

A Cláudio Júnior, cuja excepcionalidade da vida tornou extraordinária minha existência e a Bárbara Marques, que faz de sua infância minha alegria particular.

A Roseli Manja, que tem no carinho e cuidado com ambos a maneira de permitir-me ousar.

A Edno, Eliene, Eloísio, Geraldo Filho e Rafael, irmãos que embora submetidos ao êxodo reservado às famílias nordestinas de poucas posses, e a despeito de toda adversidade da vida, preservam a capacidade de amar.

A Cristiano Santos e Cristiano Júnior, a quem o mesmo êxodo aproximou-nos.

A Isabel Fagundes, Elias, Jeová, Gilson, Lúcia, Lurdes, Marcos Paulo, Maria das Graças, Patrícia e Renato, pelo privilégio de representá-los no trabalho que se encerra.

À Dona Goreti e ao Sr. José Cadete, pelo que passaram a significar na minha vida e pela alegria de ter partilhado com ambos boa parte deste projeto.

Para as correções de rotas deste trabalho foram fundamentais as observações da Banca de Qualificação, composta pela professora Cecília Hanna Mate, sempre elegante e perspicaz em suas considerações, e pelo professor José Sérgio Fonseca de Carvalho, a quem sou grato pela leitura atenta, pela sabedoria e, especialmente, pela inspiração deste projeto, o qual, asseguro, constituiu impacto do curso Educação, Democracia e Direitos Humanos, fiel depositário dos valores e princípios incorporados na minha prática pedagógica e nesta pesquisa.

Às professoras Marília Carvalho e Claudia Leme Ferreira Davis, cujo papel de suplentes na banca examinadora honraram-me imensamente.

A Júlio Groppa Aquino, Elie Ghanem e Marília Carvalho pelas contribuições durante a pesquisa, especialmente pela riqueza de suas aulas.

A Luciano Campos da Silva que muito contribuiu para a distinção conceitual dos temas estudados e pelo privilégio de tê-lo na banca examinadora.

Sou grato a Ana e Cosme que, com todo empenho, fizeram dos momentos finais deste trabalho uma confissão de amizade.

Aos companheiros do Grupo Direitos Humanos nas Escolas: Adriana Sesti, Cosme Marins, Danilo Calderon, Diana Machado, Júlia Andrade, Luciana Gatamorta, Luciano Santos,

Sandra Carneiro e Wellington Tibério, com os quais convivi durante três bons anos, tempo necessário para gestar as ideias aqui presentes.

Aos educadores da COC – Licenciaturas, com quem tive a oportunidade de conviver e dividir saberes.

Agradeço a Selma Ferro, educadora e gestora pública de indiscutível competência, com quem compartilhei, no exercício da profissão docente, o senso ético da educação plural.

Aos colegas de supervisão: Ana Cecília, Felipe Oliveira, Mauro Pedro, Sílvia Maria Campos, Sônia Marcondes, Sônia Yoshida e Neide pelas conversas no início desta jornada.

Agradeço à professora Elba Barretto, orientadora de cuja perspicácia de pesquisadora dependeram os rumos deste trabalho e que me ensinou, pelo exemplo de seu rigor, a relação de respeito ao saber produzido com autonomia intelectual.

Sou grato aos alunos, aos pais, aos professores, aos funcionários e a todos os membros da equipe gestora da Escola “Altamira Fagundes” que tornaram esta pesquisa uma realidade e que fazem da escola um espaço democrático de educação.

A Patrícia Claudia, que com companheirismo, carinho e atenção viveu comigo as angústias e descobertas deste trabalho. Leitora atenta que, com sua sabedoria, proporcionou-me debates refinados, sem os quais esta escrita padeceria de sentido.

Sou grato a todos os amigos que, mesmo não citados, participaram intensamente desta jornada.

Cada escola, cada sala de aula pode ver-se como um espaço histórico-pedagógico e “arqueológico”, em quem a sedimentação de uma camada possibilita a constituição de outras que a encobrem, mas que um olhar atento pode descobrir.

(Maria Tereza Estrela)

A maioria das coisas que fazem parte da vida cotidiana são compreendidas razoavelmente até que se precise defini-las; e, a menos que solicitados, não precisamos defini-las.

(Zygmunt Bauman)

RESUMO

SILVA NETO, Cláudio Marques. *(In)disciplina e violência no espaço escolar: aprendizagem e participação como fundamentos da ordem*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Este estudo propõe-se a examinar as formas pelas quais uma escola pública do município de São Paulo lida com a indisciplina e a violência. Procura investigar como essas manifestações são concebidas entre os diversos segmentos que compõem a unidade escolar: alunos, pais, professores e demais profissionais; como se expressam no cotidiano da escola e interferem na prática docente e nas interações com os alunos, bem como procura perceber que tipos de intervenções práticas sofrem os conflitos, a violência e a indisciplina no dia a dia da escola, particularmente aqueles ligados à implementação do currículo. Busca verificar em que medida a forma de organização e as práticas institucionais interferem na aprendizagem dos alunos, geram, intensificam ou amenizam os casos de violência e indisciplina na escola. O estudo de caso valeu-se de observações sistemáticas, entrevistas, análise documental, ao longo de 17 meses, do cotidiano escolar. Concluiu que a escola, assegurando a participação democrática dos diferentes segmentos sociais e a condução compartilhada das ações pedagógicas, conseguiu reverter um quadro de indisciplina e violência sem utilizar medidas disciplinadoras, logrando assegurar a aprendizagem de todos os alunos.

Palavras-chave: cultura de paz, direito à educação, indisciplina, violência escolar

ABSTRACT

SILVA NETO, Cláudio Marques da. (In)discipline and violence in the scholar space: learning and participation are the fundamentals of the order. 2011. Dissertation (Master of Education) - Faculty of Education, São Paulo University, São Paulo.

This study aims to examine how a public school, in the city of São Paulo, struggles against indiscipline and violence, and also to better understand the perceived reasons of existence of those phenomenon by its different actors. It tries to investigate how the manifestations of indiscipline and violence are conceived between the diverse segments that compose the scholar unity: students, parents, teachers and other professionals; how indiscipline and violence appear in the everyday school life and interfere in the teaching practice and in the interactions with the students; as well it intends to realize which types of practical interventions are applied to solve the conflicts, the violence and the indiscipline in the everyday school life, especially the ones connected to the curriculum development. It is designed to show how institutional organization and its practices interfere in the learning of the students, besides to intensify or to appease the cases of violence and indiscipline in the school. During 17 months, the case study availed of systematic observations, interviews and documental analysis of the everyday school life. It concludes that school, assuring the democratic participation of its different social segments and the shared conduction of the pedagogical actions, succeeded in reverting the indiscipline and violence situations without using disciplinarian measures, achieving to guarantee the learning of all.

Index terms: indiscipline, violence, peace culture, right to education

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Docentes da Escola “Altamira Fagundes”: situação funcional/ jornada de trabalho por nível de ensino	44
Tabela 2 – Funcionários da Escola “Altamira Fagundes”: situação funcional/ jornada de trabalho	44
Tabela 3 – Escolaridade dos pais dos alunos da Escola “Altamira Fagundes”	47
Tabela 4 – Médias do Ideb 2009: Escola “Altamira Fagundes”, Município de São Paulo, Estado de São Paulo e Brasil	50
Tabela 5 – Frequência dos maus tratos no ano de 2009 por região do País (vítimas).	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Assistente de Direção
Ceats	Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CP	Coordenador Pedagógico
Dieese	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DRE-BT	Diretoria Regional de Educação do Butantã
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECA-USP	Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FE-USP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FIA	Fundação Instituto de Administração
Fuvest	Fundação Universitária para o Vestibular
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEC	Instituto Educacional de Carapicuíba
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
JB	Jornada Básica
JBD	Jornada Básica Docente
Jeif	Jornada Especial Integral de Formação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAC	Museu de Arte Contemporânea
Masp	Museu de Arte de São Paulo
MEC	Ministério da Educação
MSN	<i>Microsoft Network</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PP	Projeto Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RF	Registro Funcional
RMSP	Região Metropolitana de São Paulo
Saai	Serviço de Apoio e Acompanhamento à Inclusão

SAP	Sala de Apoio Pedagógico
Talis	<i>Teaching and Learning International Survey</i> (Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem).
Unesp	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unip	Universidade Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA	21
1.1 O PROBLEMA A SER INVESTIGADO	21
1.2 O QUE REVELAM OS ESTUDOS SOBRE A QUESTÃO.....	24
1.3 O CONCEITO DE INDISCIPLINA: UM OBJETO AINDA EM CONSTRUÇÃO	27
2 A PESQUISA.....	33
2.1 OBJETIVOS.....	34
2.2 O DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	35
2.2.1 <i>O estudo de campo</i>	36
2.2.2 <i>A abordagem</i>	37
3 A ESCOLA “ALTAMIRA FAGUNDES”	41
3.1 HISTÓRICO, PROFISSIONAIS E CLIENTELA	41
3.2 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS ATUAIS DA UNIDADE ESCOLAR.....	48
3.3 A VIOLÊNCIA PREGRESSA	51
3.4 A VIRADA	53
4 O TRABALHO NOS ANOS INICIAIS E O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DIFICULDADES.....	75
5 A INDISCIPLINA E A VIOLÊNCIA NA ESCOLA: O QUE REVELA A PESQUISA? .	85
5.1 A DISCIPLINA NA ESCOLA: UMA REALIDADE CIRCUNSCRITA A DOIS EIXOS	90
5.2 CONSTRUINDO A DISCIPLINA	92
5.2.1 <i>O comportamento na turma de reforço dos 2^{os} anos</i>	99
5.2.2 <i>O comportamento nas turmas de reforço do 5^o ao 8^o ano</i>	107
5.3 A VIOLÊNCIA: UM FENÔMENO DE VÁRIAS FACES	111
5.3.1 <i>Bullying e cyberbullying: as faces contemporâneas da violência</i>	113
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS COMO CONCLUSÃO.....	119
REFERÊNCIAS:	123
BIBLIOGRAFIA:	123
FONTES:	126
APÊNDICES	127
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS - ALUNOS	129
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – DIRETORA E ASSISTENTE DE DIRETOR	130
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – PROFESSORA DO REFORÇO – GRUPO IMERSÃO	132
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – PAIS/ RESPONSÁVEIS	134
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – PROFESSORES REGENTES DAS CLASSES DE 2 ^{os} , 4 ^{os} E 8 ^{os} ANOS	136
ANEXOS	139
ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS – PROFESSORAS DO REFORÇO.....	141

ANEXO B – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS – PROFESSORES REGENTES DE CLASSE	158
ANEXO C – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS – MÃES/ PAIS E/ OU RESPONSÁVEIS	177
ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS – ALUNOS DO REFORÇO	197
ANEXO E – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS – EQUIPE GESTORA	230

INTRODUÇÃO

Como professor, coordenador pedagógico nos níveis fundamental e médio, supervisor e, atualmente, diretor de escola no sistema municipal de ensino de São Paulo, tenho constatado por parte dos professores, dos alunos e da instituição escolar uma imagem negativa dos conflitos que ocorrem no seu cotidiano e, sobretudo, o sentimento de impotência da escola para lidar com eles. Vários desses conflitos e, muitas vezes, a falta de atenção para com os mesmos, podem ser objeto das situações de indisciplina e de violência na escola.

A indisciplina e a violência escolar são, atualmente, dois temas muito presentes nas queixas escolares e têm adquirido relativo prestígio nas pesquisas e nas publicações de modo geral.

Essa evidente importância, no entanto, não se traduz em conceituações ou significados mais consensuais acerca desses dois objetos, os quais, pela complexidade que apresentam, ainda estão em construção (CAMACHO, 2001; ZECHI, 2008; SILVA, L. C., 2010; AQUINO, no prelo). Tal ideia difusa diz respeito tanto à dificuldade de distinção entre os conceitos de indisciplina e de violência quanto à precisão de seus significados em particular. No que toca à violência, ainda é comum nas pesquisas a noção conforme a qual esta “se confunde, se interpenetra, se inter-relaciona com a agressão de modo geral e/ou com a indisciplina, quando se manifesta na esfera escolar” (CAMACHO, 2001, p. 128).

Nos diversos estudos, o consenso acerca das definições desses dois temas ainda não foi instaurado e os objetos de investigação identificados nesses trabalhos não esgotam a explicação sobre eles, mas possibilitam caracterizar os problemas na escola (ZECHI, 2008). De acordo com essa autora, o aumento das produções acadêmicas sobre as temáticas e a análise das características dos estudos permite compreender: a construção sócio-histórica dos conceitos de indisciplina e de violência escolar; como as pesquisas trazem novos elementos para a constituição desses temas; quais são os métodos de pesquisa e de abordagem predominantes e o que revelam esses trabalhos.

Certos da importância da escola e de seus sujeitos para a demarcação desses dois fenômenos como objetos de investigação, optamos pelo estudo do cotidiano escolar, o qual, à luz de arcabouço teórico, pode contribuir para suas delimitações, tornando-os distintos de causa e natureza. Tratando da densidade dos acontecimentos no espaço escolar e da importância do estudo de seu cotidiano, argumenta Oliveira (2007):

[...] para os estudos do cotidiano, os diferentes conhecimentos e sua articulação em rede, complexa e imprevisível, envolvendo as experiências cotidianas, os conteúdos escolares em muitas outras dimensões da existência dos sujeitos sociais precisam ser considerados nos estudos sobre a escola, locus de transmissão de conhecimentos, sim, mas não apenas. Espaço vivo, no qual sujeitos de conhecimentos, de desejos, de crenças, de convicções e de ideias vivem plenamente, aprendendo e ensinando conteúdos, certamente, mas também aprendendo o que não é ensinado, mas circula no *espaçotempo* escolar (OLIVEIRA, 2007, p. 109, grifo da autora).

Ao definir a escola como campo de coleta de dados para a compreensão dos objetos de pesquisa propostos, espaço no qual pudemos perceber as diversas relações, processos e culturas que envolvem seus sujeitos, assumimos como caminho a pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, tendência crescente na educação ao considerar a complexidade das relações no espaço legitimado para a construção de conhecimentos e validação de saberes.

Realizamos um estudo de caso em uma escola pública de ensino fundamental da rede municipal paulistana, com maneira pouco ortodoxa de lidar com os casos de indisciplina e de violência. Fizeram parte dos procedimentos do estudo de campo: a análise de documentação disponibilizada sobre a escola e/ ou pela escola, especialmente registros de ocorrências de casos de indisciplina e de violência, bem como o Projeto Pedagógico; entrevistas semiestruturadas com a equipe técnica, pais e alunos; observação participante nas aulas, nos horários coletivos dos professores e nos conselhos de classe; discussão com os professores e a coordenação pedagógica sobre indisciplina e violência na escola; entrevistas de aprofundamento com alguns professores selecionados; observação de aulas regulares e das turmas de reforço, de recreios e de fluxos de chegada e saída dos alunos.

Para o desenvolvimento de um estudo de caso, Lüdke e André (1986) distinguem três fases dessa metodologia, sendo a primeira aberta e exploratória; a segunda, mais sistemática em termos de coleta de dados; e a terceira, consistindo na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório.

O objetivo desta pesquisa consiste em analisar os casos de indisciplina e de violência em uma escola – procurando identificar as formas de manifestação desses fenômenos em seu cotidiano, especialmente daqueles gerados na implementação do currículo –, identificar os modos de lidar com esses problemas e saber quais são as formas de indisciplina e /ou de violência mais comuns no contexto estudado, bem como analisar os mecanismos criados pela instituição para enfrentar seus efeitos.

Buscamos, ainda, analisar de que forma as temáticas do conflito, da violência e da indisciplina são concebidas entre os diversos grupos que compõem a comunidade escolar: alunos, pais, professores e demais profissionais de modo a saber como (e se) esses fenômenos

se manifestam e interferem na prática docente e em que medida os processos de avaliação do rendimento dos alunos estão relacionados com esses fenômenos.

A fim de evitar a exposição desnecessária da escola e dos sujeitos da pesquisa, recorreremos à estratégia de atribuir à instituição e às pessoas nomes fictícios.

Além do trabalho de campo, as análises foram enriquecidas pela contribuição da pesquisa bibliográfica sobre o assunto, com consulta aos artigos publicados nas principais revistas acadêmicas da área da educação, além de dissertações, teses e livros.

Os conteúdos e as análises que resultam desta pesquisa estão organizados em seis capítulos.

O primeiro capítulo apresenta o balanço de três estudos recentes (SPOSITO, 1998; ZECHI, 2008; AQUINO, no prelo) e situa as temáticas da indisciplina e da violência escolar a partir dos dilemas vividos pelos profissionais da educação. Aborda a imprecisão conceitual que envolve esses temas, apresentando algumas questões do mundo contemporâneo e identifica a autoridade docente e o processo de universalização do ensino fundamental – notadamente o fracasso escolar das classes populares dele decorrente – como parte dos conflitos que aparecem no cotidiano escolar e que dizem respeito às manifestações de indisciplina e de violência na escola.

No segundo capítulo aprofundamos o debate conceitual que envolve as duas temáticas na tentativa de, não somente contribuir para delimitar suas definições, mas, também, circunscrevê-las em contornos de natureza epistemológica, considerando os processos de socialização próprios da dinâmica escolar (DUBET; MARTUCCELLI, 1998) e postulados teóricos de autores que empreenderam considerável esforço para construção desses objetos de estudo (PERALVA, 1997; SPOSITO, 1998, 2001; CANDAU, 1999; CAMACHO, 2000, 2001; DEARBIEUX, 2001; SILVA, L. C., 2010; AQUINO, no prelo).

Descrevemos, no terceiro capítulo, as condições em que a pesquisa foi realizada, entre maio de 2009 e outubro de 2010, numa escola que tem como resultado de seu trabalho o alto prestígio atribuído pela comunidade, traduzido na confiança do sucesso escolar de seus alunos e na percepção da escola como um território de paz.

No quarto capítulo traçamos um quadro minucioso da instituição escolar, a partir de um histórico de violência e desorganização que lhe reservou o *status* de baixo prestígio, até alcançar o atual nível de consideração e respeito de sua clientela, passando pela elucidação dos processos internos que possibilitaram a mudança, com especial destaque para a atuação da direção.

O quinto capítulo descreve e analisa o trabalho nos anos iniciais, concentrando a atenção nos alunos com dificuldades, cujo acompanhamento, especialmente das classes de 2º ano, auxiliou na percepção da relação entre os fenômenos de indisciplina e de violência com as situações de desigualdade aprofundada ou promovida pela escola, considerando os marcadores sociais de gênero, raça e classe. Aborda, ainda, os critérios de indicação dos alunos para as turmas de reforço dos 2^{os} anos do ciclo I e do 5º ao 8º ano do ciclo II, os quais, conforme descreveremos, foram divididos em três modalidades: a tutoria, os grupos produtivos e o reforço tradicional.

No sexto capítulo analisamos a escola nos contextos de indisciplina e de violência, identificando as formas de manifestação desses dois fenômenos que reservam certas características distintivas, a depender da idade, do gênero e do nível de ensino a que pertencem os sujeitos. Apresentamos o *bullying* e o *ciberbullying* como formas recentes de violência e que estão presentes no ambiente escolar investigado.

Nas *considerações finais* recuperamos algumas análises feitas ao longo do texto, as quais consideramos fundamentais para a compreensão dos conceitos de indisciplina e de violência escolar, à luz de formulações teóricas de autores com reconhecida trajetória de imersão nessas temáticas: Peralva, 1997; Sposito, 1998, 2001; Dubet; Martuccelli, 1998; Candau, 1999; Camacho, 2000, 2001; Debarbieux, 2001; Tedesco, 2002; Aquino, no prelo.

1 INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA

1.1 O PROBLEMA A SER INVESTIGADO

O pensador questiona uma linguagem concebida como essencialista e referencialista, ao mesmo tempo em que propõe um outro modo de pensá-la, em sua multiplicidade.

(Wittgenstein)

No mundo contemporâneo, a autoridade docente não se impõe mais tão somente pela via da autoridade institucional assegurada. O respeito não é devido a alguém automaticamente apenas por ser representante de uma cultura reconhecida. O bem cultural a ser socializado pela escola continua não sendo acessível a todos, como se constata no processo de universalização do ensino fundamental. Sabe-se que dentro da escola, parte significativa da população escolar não logra obter acesso pleno aos conhecimentos veiculados no ensino obrigatório e o nosso pressuposto é que parte dos conflitos recorrentes no cotidiano escolar tem, fundamentalmente, a ver com essa questão. Para firmar sua autoridade não basta ao docente o *status* de professor, tampouco ter o domínio do conteúdo a ser trabalhado. Nos dias atuais ele tem que fazer-se respeitar, o que implica outro trato com os alunos.

Embora a temática da indisciplina e da violência escolar tenha adquirido importância crescente no Brasil e em muitos outros países a partir da segunda metade da década de 1980 – o que se reflete na esfera acadêmica em que a produção de teses e de dissertações ocupa lugar de destaque – acreditamos que os esforços para entender o problema ainda são insuficientes para aplacar o clamor de muitos profissionais da educação que consideram a indisciplina e a violência como o maior problema da escola. Isso leva autores como Luciano Silva, (2010) a afirmarem que essas questões se tornaram um dos maiores obstáculos ao trabalho educativo desenvolvido pelas instituições de ensino¹.

A despeito da literatura que aponta a construção da indisciplina e da violência como fenômenos particulares, cada um com sua semântica – o que lhes assegura a singularidade –, no campo discursivo esses objetos persistem como problemas interligados, conforme pode ser

¹ Certamente não há unanimidade a esse respeito e em outros estudos sobre as principais dificuldades percebidas pelos docentes para o exercício da profissão, como o de Bueno e Lapo (2003), a indisciplina sequer é mencionada.

constatado no relatório coordenado por Alexandre Ferraz e produzido em 2007 pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) e pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), sobre a *violência nas escolas*, no qual se observa que "desde a década de 1990, os professores têm enfrentado o crescimento da violência dentro das escolas. O que chamávamos de indisciplina passou repentinamente a ter um caráter de agressão" (FERRAZ, 2007) ².

Reside, nesse argumento, a ideia segundo a qual esses dois termos ou conceitos se confundem, podendo haver o deslocamento de um fenômeno para o outro, de modo que um ato de indisciplina pode se desdobrar num ato de violência.

Talvez essa confusão revele, em parte, tanto a ausência dessas temáticas na pauta da formação docente quanto o descaso pelos processos de socialização no espaço escolar. Entre os autores que demarcaram a importância da socialização como função social da escola, François Dubet e Danilo Martuccelli afirmam:

[...] ao mesmo tempo [em] que a escola é um aparato de distribuição de posições sociais, é um aparato de produção de atores ajustados a essas posições. [...] A socialização escolar que não é toda a socialização, se desenvolve em uma organização escolar caracterizada por uma "forma" escolar, um conjunto de regras, de exercícios, de programas e de relações pedagógicas resultante do encontro de um projeto educativo e de uma estrutura de "oportunidades" sociais (1998, p. 27-8).

Há uma confusão conceitual que gira em torno da indisciplina e da violência na escola. Há quem defina como indisciplina escolar desde a apatia do aluno até as manifestações de incivilidade. Talvez essa confusão seja gerada, em parte, pela falta do distanciamento necessário para refletir e agir sobre o problema. Assim, é comum, nas discussões sobre indisciplina e violência, os educadores as reconhecerem como grande problema, mas ao mesmo tempo as apontarem como causas e não como consequências do processo educacional ou das relações atribuladas no ambiente escolar. Tenho notado, ainda, nos últimos anos que no campo da avaliação, os alunos não costumam ser divididos entre os que sabem e os que não sabem e sim entre os que fazem e os que não fazem as atividades propostas. Será que não temos aqui uma crise de autoridade? Não seria essa uma das causas da indisciplina e da violência que, melhor investigada, poderia ser caracterizada como contestação ou resistência? (MARTINS, 2005).

² <http://apeoespsub.org.br/observatorio/abertura.html>

Seguramente, faz-se necessário um olhar mais aprofundado sobre a tríade *autoridade, obediência e consentimento* uma vez que, embora esses dois últimos termos pareçam sinônimos, seus conceitos separam as ações autoritárias das intenções democráticas. Primar pelo ideal escolar, pela construção de conhecimentos e saberes exige a re-significação de sua função social, de nova construção de sentido. Para tanto, as relações interpessoais devem ser reguladas pela autoridade legitimada, o que significa dizer que esta deve ser consubstanciada por intenções, gestos e atos consentidos.

O significado histórico da cultura escolar é fruto de um contínuo processo de construção, forjado ao longo do tempo, recebendo, assim, múltiplas influências, em especial a das classes dominantes que procuram inculcar seus ideais e valores a toda a sociedade. A própria formação que habilita o professor a dar aula na escola básica se nutre dessas referências, que acabam por ser “naturalizadas” na cultura escolar e se prestam a discriminar manifestações que não se enquadram nos cânones legitimados.

Essas formas de discriminação ou exigências ocorrem nas atividades de rotina da escola, no tratamento dos conteúdos curriculares e são, por vezes, muito sutis, mas contribuem grandemente para aumentar as chances de fracasso escolar de um grupo significativo de alunos. Apesar da ampliação do acesso à educação que ocorreu ao longo do século XX, observa-se que segmentos muito numerosos da população têm acesso restrito aos conhecimentos socialmente relevantes e que grande parte dos educadores, principalmente no tocante às práticas e discursos que justificam o fracasso escolar, continua culpabilizando o próprio aluno, sua família e o contexto social por ele.

Concebendo o direito à educação, à cultura e à informação como fundamentais para o pleno desenvolvimento do ser humano, bem como para a construção de uma sociedade democrática e plural, este estudo entende que a problematização dos conflitos que se expressam em termos de violência e indisciplina nas práticas escolares é muito importante, pois a escola é o lugar por excelência de construção de significados para estes e para outros conceitos. Assim, propõe-se a examinar como o assunto é abordado em uma escola do sistema de ensino do município de São Paulo, e a compreender a quem os diferentes atores da escola atribuem a indisciplina e a violência. Também são objeto de análise os tipos de intervenções práticas feitos pela instituição escolar em resposta aos conflitos, à violência e à indisciplina no dia a dia da escola, particularmente aqueles ligados à implementação do currículo.

Antes de entrar no estudo propriamente dito, fizemos um levantamento bibliográfico sobre o tema, o que nos permitiu aclarar conceitos e formular as questões orientadoras da

pesquisa. Para tanto, consultamos: o banco de teses da Faculdade de Educação da USP e publicações periódicas da área da educação, a saber: *Cadernos Cedes*, *Cadernos de Pesquisa*, *Educação & Sociedade*, *Educação e Pesquisa*, *Educação em Revista* e *Revista Brasileira de Educação*.

1.2 O QUE REVELAM OS ESTUDOS SOBRE A QUESTÃO

A exemplo do que ocorre em outros países, os fenômenos da violência e da indisciplina parecem ter adquirido grande incidência e visibilidade nas escolas da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) e também em escolas das demais regiões metropolitanas do país, assim como estão presentes em outras cidades do interior paulista. Paralelamente ao aumento da indisciplina e da violência na escola, aumentou também a produção de pesquisas nesse campo de estudo.

Em levantamento realizado em escolas públicas na região da Grande São Paulo, Sposito (1998), analisando a temática da violência entre 1980 e 1995, encontrou apenas quatro estudos a respeito, evidenciando a falta de conhecimento sistemático sobre o tema.

Em um período de 15 anos (1980 – 1995) foram defendidos cerca de 6.092 trabalhos entre teses de doutorado e dissertações de mestrado. Desse expressivo volume, apenas quatro estudos (duas teses de doutorado e duas dissertações de mestrado) examinaram a violência que atinge a unidade escolar (SPOSITO, 1998, p. 59).

Já na pesquisa de mestrado realizada na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), o estudo realizado por Zechi (2008), encontrou, só no Estado de São Paulo, 25 trabalhos entre teses de doutorado e dissertações de mestrado, defendidos nas universidades públicas estaduais e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), no período de 2000 a 2005:

Analisando a quantidade de trabalhos por ano, notamos que há um número expressivo de trabalhos realizados no período, em especial no ano de 2005, demonstrando um aumento na produção acadêmica sobre violência e indisciplina escolar (ZECHI, 2008, p. 36-37).

De acordo com a autora, o aumento das produções acadêmicas sobre a temática e a análise das características dos estudos permite compreender: a construção sócio-histórica dos conceitos de indisciplina e de violência escolar; como as pesquisas trazem novos elementos para a constituição desses temas; quais são os métodos de pesquisa e de abordagem predominantes e o que revelam esses trabalhos.

Julio Groppa Aquino, em levantamento mais recente, apresentou um balanço da produção bibliográfica nacional sobre a temática da disciplina/ indisciplina escolar, disposta em livros, artigos em periódicos e dissertações/ teses, destacando as obras inaugurais nas três modalidades:

[...] no primeiro caso (livros), a obra inaugural é a coletânea organizada por Arlette D'Antola em 1989, intitulada *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. Quanto aos artigos em periódicos, a principal referência no período data de 1982, cuja autoria é de Carlos Eduardo Guimarães, junto à Revista Didática, sob o título *A disciplina no processo ensino aprendizagem*. No que se refere às dissertações, o primeiro trabalho, defendido junto à PUC do Rio de Janeiro em 1979, é o de Carlos Vasconcelos Farias, sob o título *Indisciplina escolar: conceitos e preconceitos* (AQUINO, no prelo).

Em seu levantamento, Aquino encontrou de 1989 a 2009, 31 publicações em livros, das quais 22 de autores nacionais e 7 traduções; 13 artigos publicados em periódicos, de 1982 a 2009; e 102 trabalhos de pós-graduação, no período de 1979 a 2006, sendo 88 dissertações de mestrado e 14 teses de doutorado.

Conforme Aquino, com relação ao perfil das obras, podem ser subdivididas genericamente entre uma maioria de teor prático-prescritivo, algumas poucas de natureza analítica, e uma terceira tendência, híbrida, a qual visa conjugar as duas anteriores (no prelo, p. 1), demarcando assim as características distintivas da produção bibliográfica brasileira.

Por outro lado, houve um alargamento das fronteiras de abordagem da temática, a qual passa a ser objeto de outros campos de conhecimento, conforme assinala o autor:

Uma análise preliminar do material em questão revela um alargamento das fronteiras de abordagem da temática, uma vez que, apesar de os estudos se concentrarem no perímetro educacional (85 trabalhos do total de 102), a temática tornou-se objeto de atenção de outros campos de conhecimento: da psicologia (9 trabalhos) e da lingüística (4), mas também da sociologia (2), da história (1), da enfermagem (1) e do serviço social (1) (AQUINO, no prelo).

Duas informações igualmente importantes são reveladas pelo estudo. Em primeiro lugar, das 102 produções analisadas ao longo dos 27 anos, 74,5%, totalizam 76 novos estudos, realizados exatamente no período de 2000 a 2006. Em segundo lugar, as universidades públicas são responsáveis por 70% do total da produção, na proporção de 24 trabalhos contra 14 das instituições privadas, com destaque ainda para as estaduais paulistas – UNESP (12), Universidade de São Paulo (USP) (9), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (5) – , que foram responsáveis por mais de 1/4 do conjunto das pesquisas.

De acordo com esses três estudos, há consenso acerca da construção sócio-histórica dos conceitos de indisciplina e de violência escolar, mas não é possível afirmar que essa

convicção está estabelecida no interior da escola, local em que se configuram esses fenômenos no campo das relações interpessoais. A grande maioria dos trabalhos produzidos sobre o tema, realizados pelas mais variadas abordagens – sociológica, psicológica ou pedagógica – sistematicamente se ocupa de acontecimentos entre professores, alunos, pais e demais profissionais da escola. Tais trabalhos revelam reflexos da crise da sociedade na escola e, ainda, de forma mais aguda, sua repercussão como crise da própria escola. Esses fenômenos ocorrem porque os sujeitos não estão alheios ao mundo que os cerca e porque as sociedades são fundadas na base da desigualdade, da hierarquia, do mérito, da diferença.

Há uma distinção de *status* na escola entre professor e aluno e, em alguns aspectos, isso é tão desejável quanto necessário porque cria condições de exercício da profissão docente e de aprendizagem dos alunos. No entanto, as dinâmicas do espaço escolar e as condições que as engendram podem gerar conflitos.

A partir desses pressupostos, é inevitável que a escola seja um contexto de sociabilidade em que os conflitos abundem, fazendo parte necessariamente do cotidiano institucional. Assim, no interior da vida escolar, eles terão de ser vivenciados como movimentos que potencialmente geram crescimento (GALVÃO, 2004, p. 193).

Os conflitos são a expressão legítima dos espaços de sociabilidade, os quais não devem ser negligenciados, sobretudo, sob pretexto de evitar os casos de indisciplina e de violência na escola. Ao contrário, dar atenção aos conflitos, exercer adequadamente a mediação sobre estes e concebê-los como importantes nas relações sociais é zelar pelo clima de harmonia na escola.

Entre as pesquisas atuais sobre o tema, algumas têm dado maior atenção aos acontecimentos que ocorrem dentro das escolas. Essa preocupação com o que podemos chamar de iconografia do acontecimento disciplinar revela a necessidade de se constatar como se desenvolvem os conflitos na hora do fato mesmo. Dessa forma, não é necessário empreender grande esforço para entender a importância do pesquisador na escola. A convivência com os sujeitos na dinâmica escolar é uma experiência que pode ajudar a confirmar a coerência entre as práticas, as concepções e os discursos, ou revelar suas contradições. A imagem produzida pelos sujeitos e suas relações num dado ambiente é que determina a centralidade da escola como campo fecundo de estudo. A esse respeito, em seu trabalho, afirma Juliana Zechi:

As teses e dissertações indicam que os pesquisadores em Educação estão direcionando seus olhares para o interior das instituições escolares, avaliando as relações e práticas presentes no cotidiano escolar como possíveis geradoras e/ou potencializadoras dos episódios de violência e indisciplina (ZECHI, 2008, p.134)

O estudo do cotidiano escolar é importante à medida que possibilita conhecer mais o sentido atribuído às ações, aos sujeitos e, conseqüentemente, compreender suas relações dentro de um universo particularmente denso, rico e fértil o bastante para conter e também gerar, ou até mesmo intensificar os fenômenos de indisciplina e de violência.

1.3 O CONCEITO DE INDISCIPLINA: UM OBJETO AINDA EM CONSTRUÇÃO

Nos levantamentos bibliográficos realizados por Sposito (1998), Zechi (2008) e Aquino (no prelo), um problema persiste: a ausência de uma aproximação conceitual ou a precária distinção entre indisciplina e violência, ou, ainda, a dificuldade de definir cada um desses termos sem incorrer no erro de banalizá-los ou superestimá-los. Assim como no cotidiano escolar, constata-se nas publicações e mesmo nas pesquisas, uma relativa confusão conceitual entre indisciplina e violência (SPOSITO, 1998; CAMACHO, 2001; ZECHI, 2008; SILVA, L. C., 2010; AQUINO, no prelo). Essa dificuldade aparece nas pesquisas em que a violência “se confunde, se interpenetra, se interrelaciona com a agressão de modo geral e/ou com a indisciplina, quando se manifesta na esfera escolar” (CAMACHO, 2001, p.128). De acordo com o estudo realizado por Juliana Zechi (2008), os objetos de investigação identificados nesses trabalhos não esgotam a explicação sobre o tema, mas possibilitam caracterizar o problema na escola.

Vários autores tentam explicitar esses dois conceitos, embora, em princípio, apontem mais para aquilo que corresponderia ao conceito de violência “a ruptura da relação, para a destruição do outro”, como no caso de Galvão (2004, p.17). Candau também indica que os dois conceitos têm como “marca constitutiva a tendência à destruição do outro, ao desrespeito e à negação do outro, podendo a ação situar-se no plano físico, psicológico ou ético” (CANDAU, 1999, p.20).

Ainda sobre a necessidade de distinção conceitual desses dois fenômenos, destacamos a menção feita por Aquino:

Apesar da apreensão recorrente de que se trataria de fenômenos conexos ou interdependentes, não se pode assumir que violência e indisciplina portam feições semelhantes e nem uma causalidade comum, uma vez que os contratempos disciplinares definem-se não pelo emprego da força, mas tão-somente por condutas tidas como avessas às convenções normativas ali em uso (no prelo).

Se, por um lado, conceituar a violência e a indisciplina como objetos de investigação na tentativa de estabelecer seus significados não é tarefa fácil, por outro, a diluição de suas

fronteiras é facilmente perceptível em incontáveis trabalhos. Esse problema se traduz, sobretudo, no momento de determinar se uma ação pode ser classificada como violência ou como indisciplina. Sobre essa ambiguidade ou mesmo sobre a ideia difusa entre um conceito e outro, ou ainda sobre a inobservância de gravidade em certos atos, alerta Luiza Camacho:

Quem considera ações como depredação, brincadeira de mau gosto ou agressão verbal e física como indisciplina “está fazendo uso de máscaras, porque – por algum motivo ou mecanismo acionado no processo de socialização – não está conseguindo ver esses atos como violência” (CAMACHO, 2000, p.163).

O debate permanece considerável entre os partidários de uma definição restrita e os pesquisadores que preferem uma abordagem mais extensiva da violência, frequentemente mais fenomenológica que factual. Como contraponto ao alerta feito por Camacho (2000), e destacando a visão que tende a inflacionar o conceito de violência, feita por Bonnafé-Schmitt (apud DEBARBIEUX, 2001), Debarbieux reitera a inviabilidade de tamanha amplitude de seu uso:

Noção sobre a qual “se agrupam tanto as agressões físicas, o racket,³ o vandalismo, quanto o que se chama de ‘incivilidades’: insultos, grosserias diversas, empurrões, interpelações, humilhações”. Uma tão grande extensão tornaria o conceito impensável, por confusão léxica e semântica (DEBARBIEUX, 2001, p.163).

No estudo de Zechi (2008), observamos a preocupação de identificar o uso desses conceitos nas teses e dissertações. Em relação às formas de indisciplina investigadas, a autora apresenta três tipos de abordagens:

a) *sociológica* – registra a ausência da disciplina como desobediência e trabalha com a noção de indisciplina positiva, ou seja, as atitudes disruptivas ganham contornos de contestação, não sendo, portanto, necessariamente ruins;

b) *psicológica* – analisa a indisciplina como desrespeito às regras justas e também considera a noção de indisciplina positiva;

c) *psicossociológica* – define a indisciplina como provocação de dano ao ambiente escolar, podendo ainda compreendê-la como ausência da disciplina/desrespeito e até mesmo admitir a noção de indisciplina positiva, presente nas demais abordagens (ZECHI, 2008, p.62-73).

Diante dessa multiplicidade de categorias de análise, constata-se a difícil tarefa de se trabalhar com a temática em meio escolar. Para tanto, mais do que enquadrar os tipos de

³ Extorsão praticada por um aluno mais forte (mais velho ou não que o outro) sobre um aluno mais fraco (mais novo ou não) com vista à obtenção de alguma vantagem material (nota do tradutor).

comportamentos como violentos ou indisciplinados, vale atentar para o que alerta Debarbieux (2001). Considerando sua recomendação, insisto, tanto para a definição de violência como para a definição de indisciplina, quando este afirma: “‘Definir’ a violência na escola é, antes, mostrar como ela é socialmente construída em sua própria designação, como seu campo semântico se amplia a ponto de se tornar uma representação social central” (p.164).

Por fim, podemos constatar em inúmeros trabalhos, como o fazem, principalmente, Sposito (1998), Zechi (2008) e Aquino (no prelo), que a conceituação de indisciplina é ainda mais difícil do que a conceituação de violência. Para além de definir se um ato é violento ou indisciplinado, vale circunscrever cada um desses conceitos, considerando seus elementos constituintes, semânticas, valores etc.

No que diz respeito ao conceito de violência, conforme mencionado, é possível afirmar que há um aparente consenso, o corolário de um núcleo que se preserva em grande parte das definições como: “ruptura da relação, destruição do outro, desrespeito, negação do outro, podendo a ação situar-se no plano físico, psicológico ou ético” (GALVÃO, 2004; CANDAU, 1999; SPOSITO, 1998). Contudo, em relação ao conceito de indisciplina não se observa esse aparente consenso, pois em muitos trabalhos o termo constitui ideia difusa. Grosso modo, poderia se afirmar que o conceito de indisciplina, mesmo sendo nomeado por um termo polissêmico que abarca a noção de desrespeito às regras, incivildades, rebeldia, insurreição etc., carece de significado compartilhado, a exemplo da proximidade de sentidos presentes nas definições do objeto violência, a despeito de algumas variações, principalmente no que diz respeito às modalidades (física, simbólica etc.).

Aquino ao discutir os conceitos de indisciplina e violência escolar, amplia o debate ao considerar um conceito de violência que vem ganhando força entre os pesquisadores, a *incivilidade*. Apóia-se em Bernard Charlot (2002), para quem a incivilidade refere-se precisamente às condutas que se contrapõem às regras sociais de convivência. O conceito de incivilidade define, assim, o tipo de violência escolar associado à rejeição, por parte dos jovens, do código de conduta estipulado pela escola ou pelos adultos que nela atuam. Angelina Peralva, analisando a questão da violência escolar em instituições francesas, destaca a incivilidade como o tema central da questão:

Desse ponto de vista, o tema que melhor define o tipo de violência em questão na escola francesa – tema que, de resto, paira no ar no debate público – é o da *incivilidade*. Refiro-me ao fato de que estaríamos vivendo uma inversão das condições que, na perspectiva de Norbert Elias (1973; 1975), teriam definido o curso do processo civilizatório (PERALVA, 1997, p.11).

Para Peralva, a incivilidade constitui uma das múltiplas dimensões da violência. O argumento de Aquino, ao buscar esclarecer a questão, é que incivilidade e indisciplina apontam para patamares contranormativos distintos das relações escolares (AQUINO, no prelo).

Os balanços das produções bibliográficas, incluindo os três estudos citados e o de Luciano Campos Silva (2010), ora denunciam a banalização dos atos de violência no interior da escola, ora manifestam preocupação com aqueles trabalhos que superestimam atos banais ao caracterizá-los como violentos, ou, ainda, quando caracterizam atos de indisciplina como manifestações de violência.

[...] tem sido bastante freqüente no meio educacional a discussão em torno da pertinência de se empregar o conceito de *violência escolar* de uma forma demasiadamente alargada, uma vez que esse emprego pode fazer com que ele seja facilmente confundido ou acabe incorporando o conceito clássico de indisciplina. Por isso, muitos pesquisadores têm alertado para o risco de as escolas e os professores “deslizarem sistematicamente”, incluindo, sob a rubrica de violência, comportamentos triviais de indisciplina dos estudantes (SILVA, L. C., 2010, p. 5).

Na tentativa de contribuir com o debate para a superação desse dilema, Luciano Silva aponta três elementos constituintes desses fenômenos que podem melhor distingui-los:

Embora existam de fato algumas semelhanças entre esses dois fenômenos, – o que faz com que eles se confundam em certas ocasiões –, são algumas de suas características específicas que permitem melhor distingui-los: a *natureza das regras* que eles violam, a *gravidade intrínseca* presente em cada um desses atos e as *conseqüências imediatas* que eles podem acarretar para a integridade física, psicológica e moral dos sujeitos (p.5, grifos nossos).

O autor avança na direção de uma maior clareza conceitual quando vincula a natureza da regra à gravidade do ato e à consequência para a integridade física, psicológica e moral dos sujeitos. Essa formulação nos permite questionar alguns atos considerados como violentos na escola. Assim, cabe perguntar se os esbarrões no futebol ou as brigas das crianças durante o recreio são mesmo atos de violência.

Não temos, com esta pesquisa, a intenção de corroborar com a banalização da violência no ambiente escolar. Nosso propósito, pelo contrário, é analisar os acontecimentos de uma escola e, por meio deles, pensar a respeito dos sentidos que lhes são atribuídos pelos sujeitos envolvidos, considerando, principalmente, os processos de socialização no âmbito da própria escola, sem considerar, todavia, os âmbitos das relações familiares e do entorno.

Luciano Silva, tratando da diferenciação entre indisciplina e violência, arremata:

[...] os comportamentos de indisciplina apresentam uma pequena gravidade intrínseca, sendo condenados mais pela perturbação que podem gerar no ambiente escolar do que pelas conseqüências imediatas que poderiam

acarretar à integridade física ou psicológica dos sujeitos. Por não serem graves e não causarem danos imediatos aos sujeitos, desde que não sejam frequentes, os atos de indisciplina podem, inclusive, ser ignorados pelos professores (SILVA, L. C., 2010, p. 5).

Para esse autor, diferentemente dos comportamentos de indisciplina, os atos de violência são caracterizados especialmente pela enorme gravidade intrínseca que comportam, sobretudo pela violação de códigos sociais mais abrangentes. Quando se trata de violência, afirma:

[...] a ampla maioria dos estudos tende a apontar a existência do poder destrutivo, da coerção, do uso da força física e das figuras do agressor e/ou da vítima como elementos consensuais que caracterizariam um dado comportamento como sendo de violência. A violência escolar tende a ser associada a comportamentos que violam regras sociais mais abrangentes e que podem causar danos físicos, morais, psicológicos ou materiais a pessoas ou instituições (SILVA, L. C. 2010, p. 6).

Em vista das dificuldades de se trabalhar com a multiplicidade de definições, para o presente trabalho, nos reportaremos, em especial, às conceituações de Luciano Silva e de Júlio Aquino:

[...] a noção de indisciplina circunscrever-se-ia à refração à ordem regimental em vigor em determinado âmbito institucional ou, no limite, como invalidação desta. Mais especificamente, os atos indisciplinados, em sua maioria, atêm-se à violação das normas operacionais e de convívio ali norteadoras, seja por sua obscuridade ou rigidez, excessivas, seja por sua implausibilidade ou, ainda, sua ineficácia (AQUINO, no prelo)

Concluindo, o autor acrescenta uma definição concreta de indisciplina: “[...] trata-se de um conjunto de micropráticas transgressivas dos protocolos escolares (sem contar a razoabilidade, ou não, destes), cujos efeitos se fazem sentir imediatamente na relação professor-aluno” (AQUINO, no prelo).

Ainda sobre a indisciplina e a violência na escola, encontra-se na literatura abundante discussão sobre as suas relações com a violência mais ampla que permeia as sociedades e, em particular, com as profundas desigualdades sociais que as alimentam (TEDESCO, 2002; DUBET, 2003, 2004; SPOSITO, 1998; CANDAU, 1999). As escolas não constituem ilhas de paz nesse contexto – a violência da sociedade também permeia as relações no seu interior.

De outro ângulo de análise, frequentemente os trabalhos e pesquisas sobre a violência e a indisciplina na escola têm destacado a perda de sentido do papel da escola para a população que a frequenta e um relativo desconhecimento das normas subjacentes à cultura escolar por parte dos alunos, ou seja, do seu currículo oculto, impregnado de valores (DUBET, 2003; GALVÃO, 2004; SPOSITO, 1998, 2001). Os trabalhos têm evidenciado

ainda a inadequação da escola no trato com os alunos, notadamente, com os adolescentes e jovens.

Essa inadequação ora não reconhecida, ora não levada suficientemente em conta por parte significativa dos professores, tem muito a ver com a cultura valorizada pela escola, que no seu ideal de produção intelectual, artística, social, estética, proporciona a construção, a manutenção e o fortalecimento de sua identidade institucional, mas que tem pouco a ver com a cultura de parte significativa de seus usuários, historicamente expropriados desse mesmo ideal de produção.

A imposição da cultura da escola a toda a população no momento em que ocorre a escolarização maciça da população revela-se, muitas vezes, traumática e violenta, especialmente porque a instituição tende a ignorar e a se distanciar muito das vivências sociais dos alunos e de suas famílias. Os estudos multiculturais têm aprofundado a reflexão por esse prisma, tais como os realizados por Vera Maria Candau (1999).

A nós, particularmente, interessa conhecer mais os processos de construção ou desconstrução da indisciplina e ou da violência por meio do desenvolvimento do currículo. Os estudos de François Dubet (2003, 2004), de Angelina Peralva (1997), assim como os de Julio Groppa Aquino (no prelo) induzem a considerar que um dos fatores importantes na geração ou intensificação desses fenômenos na escola é a exclusão do conhecimento escolar. Excluídos de um bem precioso como o conhecimento, particularmente pelos meandros das avaliações escolares, os alunos tendem a se insurgir contra as regras do jogo instituído.

Marília Sposito (1998), ao abordar essa questão, indaga:

Em que medida a violência escolar, utilizando-me de uma expressão de Henri Lefebvre, não seria o **elemento revelador** de situações, a porta de acesso privilegiada para uma análise mais densa do próprio sentido da escola no mundo contemporâneo? Qual é o lugar ocupado pela instituição escolar no processo de socialização de crianças, adolescentes e jovens? (SPOSITO, 1998, p.71. Grifo da autora).

Assim, nos propusemos a ir a campo com as seguintes questões: De que forma a indisciplina e a violência se revelam na escola? É possível identificar os mecanismos de atuação da escola que geram ou intensificam esses fenômenos, ou ainda, o que os amenizam? Eles podem variar de acordo com as características dos alunos? Como as equipes escolar e docente, lidam com essa questão?

2 A PESQUISA

É pela paz que eu não quero seguir admitindo.
(O Rappa)

A intenção inicial era desenvolver o estudo de campo em duas escolas públicas de ensino fundamental do sistema municipal paulistano com histórico de violência: uma que conseguiu reverter a situação e goza de alto prestígio⁴ na comunidade, e outra com sérias dificuldades de organização, indisciplina e violência e com baixo prestígio. Cunha e Costa (2009) adotam o prestígio das escolas como indicador de diferenciação, cujos processos colaboram para tornar possível a existência de “hierarquias institucionais”⁵ dentro de uma mesma rede de ensino. Conforme esses autores, “apesar de não ser passível de teste, por suposto, a reputação das escolas guarda forte relação com sua qualidade, na forma como é percebida pela população” (p. 3).

As duas escolas públicas possuíam características semelhantes (origem socioeconômica dos alunos, número de matrículas, corpo docente estável, recursos humanos e materiais disponíveis etc.), mas tinham maneiras distintas de lidar com a questão da indisciplina e da violência, o que possibilitaria cotejar os dados para entender suas respectivas realidades. Essas duas escolas, com formas diferentes de organização, extraordinárias ao seu modo, constituiriam importantes referências de análise. As diferenças de modelos de gestão e de clima institucional permitiriam verificar em que medida a forma de organização da instituição interfere na produção escolar, intensifica ou ameniza os casos de violência e indisciplina. No entanto, com uma direção de natureza interventora, designada pela Diretoria Regional de Educação, uma das escolas, pela sua aparente incapacidade de lidar com os problemas administrativos e pedagógicos e, sobretudo, pelo receio de expor externamente as suas fragilidades, não autorizou a realização da pesquisa.

⁴ Para Cunha e Costa (2009), as escolas de alto prestígio possuem um clima escolar positivo, sob a percepção dos alunos. Nesse sentido, o prestígio de uma escola diz respeito ao reconhecimento do trabalho da instituição e à crença, por parte da comunidade, da efetividade da ação pedagógica.

⁵ A relação hierárquica entre instituições consiste na posição diferenciada que cada uma destas ocupa em relação às outras, apesar de serem parte de uma mesma rede administrativa (CUNHA; COSTA, 2009, p.3).

Embora vendo frustrada a possibilidade de cotejar os dados dessas escolas, entendemos que o fato de não ter podido desenvolver a pesquisa na segunda escola não comprometeu o objetivo proposto. Tendo fixado a atenção na escola bem sucedida, após um ano de acompanhamento das suas atividades, percebemos que a dedicação exclusiva a ela favoreceu a imersão etnográfica. A abrangência do olhar, possibilitada pelo aprofundamento do estudo nessa escola, contribui para elucidar questões visando a melhoria da qualidade escolar.

2.1 OBJETIVOS

Face ao exposto, a pesquisa tem como objetivo analisar as formas pelas quais a temática da indisciplina e da violência é abordada em uma escola pública de ensino fundamental do município de São Paulo, com atenção especial às manifestações do fenômeno relacionadas à implementação do currículo. Busca-se assim, identificar os processos que contribuem para o aparecimento, a intensificação ou para a sua superação no ambiente escolar.

Pretendemos investigar como essas manifestações são concebidas entre os diversos segmentos que compõem a unidade escolar: alunos, pais, professores e demais profissionais; como se expressam no cotidiano da escola e como interferem na prática docente e nas interações com os alunos.

Não esperamos a ausência de conflitos, de indisciplina ou de violência nessa escola. Nossa intenção é, contudo, verificar em que medida a estruturação do trabalho pedagógico pode contribuir para assegurar as condições indispensáveis para a aquisição de aprendizagens relevantes pelos alunos.

Para isso, procurou-se conhecer:

- a) como são gerados e tratados os casos de indisciplina e violência relacionados, em especial, com o desenvolvimento do currículo e os processos de avaliação;
- b) as características dos sujeitos envolvidos nos episódios de indisciplina e/ ou de violência, considerando em que medida o gênero, a origem etnicorracial, a origem social, a faixa etária e outras características dos alunos estão relacionadas a essas atitudes;
- c) as modalidades de manifestação de indisciplina ou de violência, considerando as diferenças geracionais (alunos de 1º e 2º ciclos) e de gênero; e

d) as características dos professores ou outros profissionais, (no tocante à convicção política, à crença ao direito à educação e competência profissional) e as formas de organização do trabalho docente e de interação entre os envolvidos no processo educativo.

2.2 O DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa consistiu em um estudo de caso de uma escola pública, o qual incluiu: o histórico da instituição para investigar seus antecedentes de violência e estudo de campo com duração de médio prazo (17 meses), a fim de acompanhar de forma mais sistemática a rotina da escola. Neste estudo foram feitas observações em sala de aula e no recreio – entrevistas com professores, alunos, pais e equipe gestora –, e participação em várias reuniões na instituição.

O critério de escolha da unidade escolar foi intencional. Trata-se de uma escola com clientela pertencente às classes populares, que possui número de funcionários e de professores considerado adequado para atender os aproximadamente 1.200 alunos matriculados nos três turnos de funcionamento, sendo sua maioria composta por profissionais efetivos. A escolha não se deveu exclusivamente a essas características, e sim ao fato de se tratar de uma escola com histórico de violência que conseguiu reverter essa situação.

Quanto às características socioeconômicas e culturais da população atendida, considerada de baixa renda, acreditamos como Lahire (2004), que não se trata de uma população homogênea. Ainda que ela seja composta por pessoas dos extratos populares, há, entretanto, diferenças culturais e de poder econômico entre os alunos e suas famílias, o que pode gerar um clima de desigualdade entre eles. Ao estudar uma população escolar com características semelhantes na França, Bernard Lahire argumenta:

Embora tenhamos tendência a representar as classes populares como classes homogêneas, nossas pesquisas anteriores explicitaram a diversidade das relações que tais classes podem ter com a escrita. Essa diversidade, que outorgamos com mais facilidade aos mais bem-dotados, também é visível para quem quiser se dar ao trabalho de reconstruí-la através de pesquisas empíricas nos meios populares (p. 22).

Ainda a respeito de desenvolvermos a pesquisa numa escola cuja população é considerada de baixa renda, temos a acrescentar que isso não significa que nos rendemos à falsa relação do binômio pobreza *versus* violência, o qual consideramos suficientemente combatido e esclarecido (SPOSITO, 1998).

Com o objetivo de evitar constrangimentos ou exposição desnecessária da escola e dos sujeitos da pesquisa, optamos por atribuir à instituição e às pessoas nomes fictícios.

Portanto, convencionamos denominar a instituição na qual a pesquisa foi realizada como Escola “Altamira Fagundes”⁶ e atribuiremos, aos sujeitos, nomes de personagens extraídos de contos e da mitologia africana.

Definidas as miradas iniciais para o trabalho na Escola “Altamira Fagundes”, no primeiro semestre de 2009, iniciamos o processo de negociação com a instituição. Após expor à direção da escola o objetivo da pesquisa, fomos prontamente atendidos com a observação da diretora de que a pesquisa poderia ajudar a escola a melhorar o seu trabalho.

Conforme a diretora, a escola poderia se beneficiar do olhar de estranhamento do pesquisador e da academia. Com esse espírito, fizemos a aproximação. Em 28 de setembro de 2009, fomos submetidos à aprovação do Conselho de Escola, obtendo o termo de consentimento esclarecido para a realização da pesquisa. Obtivemos, ainda, parecer favorável da Supervisora Técnica da Diretoria Regional de Educação do Butantã (DRE-BT) para a realização do estudo.

A boa receptividade da Escola “Altamira Fagundes” demonstra a compreensão da necessidade de bom relacionamento entre a Universidade e a Escola. Para ilustrar a validade da parceria entre a escola e a universidade, cito um dos quatro princípios do curso *Educação, democracia e direitos humanos*, destinado a professores da rede pública, coordenado pelo Professor José Sérgio Fonseca de Carvalho, do Departamento de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da USP, o qual afirma que “as relações entre a universidade pública e a rede pública devem ser concebidas como oportunidade de fecundação mútua e preservação das particularidades” (CARVALHO, 2008).

2.2.1 O estudo de campo

O estudo de campo foi realizado na escola entre maio de 2009 e outubro de 2010, embora a aprovação da realização da pesquisa pelo Conselho de Escola tenha sido homologada apenas em setembro de 2009. Tal fato ocorreu pelo caráter informal com que nos relacionamos com a escola a partir do primeiro contato. O tempo de permanência na instituição durante a realização da pesquisa foi de 132 horas, sempre às terças e quintas-feiras, por um período de uma hora e meia, exceto nos meses de agosto, setembro e outubro de 2010,

⁶ Maneira de homenagear, na materialidade do mundo, a impossibilidade da presença; minha mãe.

em que os trabalhos na escola ocorreram às terças, quintas e sextas-feiras, inclusive, por períodos superiores a duas horas. Acumulamos, aproximadamente, dez horas de entrevistas gravadas. Entrevistamos três membros da equipe gestora, quatro professores das turmas de reforço (sendo dois do Ensino Fundamental I e dois do Ensino Fundamental II), quatro professores regentes (sendo três do Ensino Fundamental I e um do Ensino Fundamental II), seis mães e 19 alunos.

Embora tenhamos falado com pais e mães por telefone para acertar as entrevistas, apenas as mães compareceram para realizá-las. Em alguns casos marcamos com ambos, mas somente as mães compareceram. Do total de mães com as quais conseguimos falar por telefone, quatro não compareceram para conceder a entrevista e não justificaram as ausências. Outra informação que consideramos relevante é o fato de a comunicação com os pais ser muito difícil. Ora os telefones das fichas cadastrais dos alunos estavam desatualizados, ora o próprio endereço não correspondia mais ao disponibilizado à escola.

Essa imersão etnográfica no campo de pesquisa se desenvolveu por meio:

- a) da observação;
- b) do acompanhamento dos alunos de reforço dos 2^{os} e 8^{os} anos;
- c) de entrevistas;
- d) da participação nas reuniões de Conselho de Pais; e
- e) da participação nas reuniões coletivas entre as professoras do reforço e os professores regentes.

A observação foi realizada no recreio, nas aulas de Educação Física e em atividades extraclasse. O acompanhamento dos alunos do reforço ocorreu nas aulas de reforço e, especificamente, nas turmas dos 2^{os} anos, nas suas respectivas salas de aula, totalizando três, identificadas como turmas A, B e C. As entrevistas foram realizadas com sujeitos dos diferentes segmentos da escola: alunos, pais, professores regentes e de reforço e equipe técnica.

2.2.2 A abordagem

As análises dos casos de indisciplina e de violência na escola têm como suporte a contribuição dos vários autores mencionados, em especial François Dubet com seus postulados no campo da Sociologia, particularmente suas análises acerca dos processos de socialização, e Marília Sposito com as contribuições de seus estudos sobre violência, reconhecidamente considerada uma das principais pesquisadoras brasileiras do tema.

Já lançamos luz sobre os conceitos de indisciplina e de violência com que iremos trabalhar, passo necessário pelo reconhecimento da polissemia dos termos.

Ao definir a escola como campo de coleta de dados para a compreensão do objeto de pesquisa proposto, espaço no qual podemos perceber as diversas relações, processos e culturas que envolvem seus sujeitos, elegemos como caminho metodológico a pesquisa com abordagem qualitativa, buscando relacionar as evidências trazidas pelo material empírico com as discussões e pesquisas da área. No estudo de caso lançamos mão do método etnográfico e da pesquisa bibliográfica. Conforme Lüdke e André (1986):

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio singular (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17).

Para o desenvolvimento de um estudo de caso, as autoras se baseiam em Nisbet e Watt (1978 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986) para distinguir três fases, sendo a primeira, aberta e exploratória; a segunda, mais sistemática em termos de coleta de dados; e a terceira, consistindo na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório.

Usamos como um dos principais procedimentos a entrevista semiestruturada, sem, no entanto, desconsiderar a convivência com os sujeitos, o que nos ajudou a compreender algumas nuances próprias da entrevista, a exemplo do que alerta Bernard Lahire:

Antes de tudo é necessário lembrar que a entrevista não deixa transparecer uma informação que existiria previamente, em uma forma fixa, como um objeto, antes da própria entrevista. [...] As palavras não esperam (na cabeça ou na boca dos entrevistados) que um sociólogo venha recolhê-las. Só puderam ser enunciadas, formuladas, porque os entrevistados possuem disposições culturais, esquemas de percepção e de interpretação do mundo social, frutos de suas múltiplas experiências sociais. [...] O trabalho sociológico consiste, portanto, em tentar reconstruir as formas de relações sociais que estão na origem da produção de informações liberadas no âmbito de uma forma de relação social especial: a entrevista (LAHIRE, 2004, p.74-75).

A etnografia foi originalmente utilizada nas ciências humanas por estudos antropológicos e se caracteriza pela descrição minuciosa e pela substancial e particular observação de uma cultura, sendo esta aqui denominada cultura escolar. Falando da importância do método etnográfico como um recurso de pesquisa, na perspectiva da antropologia, Heloisa Buarque de Almeida, afirma:

No método etnográfico, o pesquisador busca conviver com um grupo social em seu cotidiano, fazendo observação participante, entrevistas, conversas informais. Pressupõe-se que saiba ouvir e observar, e que parta de uma

postura relativista – aquela que não coloca juízos de valor diante de outra realidade social e que evita adotar categorias culturais da sociedade do pesquisador ou mesmo da própria antropologia. Busca-se, sobretudo, entender, na realidade social observada, quais categorias simbólicas explicam a atuação dos sujeitos no contexto social (ALMEIDA, 2004, p.225).

Na educação, procedimentos de tipo etnográfico passaram a ser largamente utilizados como os estudos antropológicos clássicos, a despeito de sua abordagem ser muito diversa daquela realizada nas pesquisas cujo contato com os sujeitos é prolongado e essencialmente de imersão.

Fizeram parte, portanto, dos procedimentos da etnografia escolar adotados nesta pesquisa:

- a) análise de documentação disponibilizada sobre a escola e/ ou pela escola, especialmente registros de ocorrências de casos de indisciplina e de violência, bem como o Projeto Pedagógico;
- b) entrevistas semiestruturadas com a equipe técnica, pais e alunos;
- c) observação dos horários coletivos dos professores e dos conselhos de classe, quando havia problema específico;
- d) discussão com os professores e a coordenação pedagógica sobre indisciplina e violência na escola (momentos de encontros coletivos entre as professoras do reforço e os professores regentes);
- e) entrevistas de aprofundamento com alguns professores selecionados;
- f) observação de aulas regulares, de recreios e de fluxos de chegada e saída dos alunos.

A pesquisa bibliográfica sobre o tema em artigos publicados nas principais revistas acadêmicas da área da educação, além de dissertações, teses e livros, auxiliou-nos a formular o problema a ser investigado e a realizar as análises decorrentes do trabalho de campo.

3 A ESCOLA “ALTAMIRA FAGUNDES”

É preciso procurar a paz quando se tem a esperança de obtê-la.

(Thomas Hobbes)

3.1 HISTÓRICO, PROFISSIONAIS E CLIENTELA

A escola foi fundada em 1975, com 15 classes, sendo inaugurada no dia 25 de março. Naquela época, possuía precárias instalações, constituídas por galpões de madeira que existiam no local e que foram adaptados para fins educacionais. Em dezembro de 1979 foram realizadas as festividades de formatura da primeira turma de formandos da unidade.

Em 24 de março de 1985, inaugurou-se o novo prédio da escola, construído em alvenaria com 14 salas de aula e as seguintes dependências: sala de Diretor, Secretaria, sala de Coordenação Pedagógica, sala dos Auxiliares de Direção, Sala dos Professores, Laboratório de Informática, Sala de fanfarra, Sala de Saai⁷, Sala de SAP⁸, Sala de Leitura, Sala de Educação Física, Sala do EDUCOM⁹, Espaço de Convivência com mesas e jogos, Pátio com refeitório, Cozinha Experimental, Jardim de Inverno, três quadras poliesportivas descobertas, dois banheiros para os educadores, dois banheiros para os alunos e um banheiro para deficientes. Posteriormente foram construídas mais duas salas de aula, totalizando 16.

A unidade escolar conta atualmente com uma equipe técnica composta por uma diretora, dois assistentes de direção (ADs) e duas coordenadoras pedagógicas. Todos favoreceram o contato com os professores e professoras, que se dispuseram a ajudar no que fosse necessário, inclusive indicando alunos para a pesquisa ou abrindo suas salas para observação e acompanhamento das aulas. Foi nesse clima propício que no dia 28 de setembro de 2009 iniciamos o trabalho de campo.

A escola funciona em três períodos: matutino – Ensino Fundamental I (1º ao 4º ano do primeiro segmento, ou Ciclo I); vespertino – Ensino Fundamental II (1º ao 4º ano do

⁷ Saai – Serviço de Apoio e Acompanhamento à Inclusão o qual atende alunos da própria escola e de escolas circunvizinhas.

⁸ SAP – Sala de Apoio Pedagógico, destinada ao atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem, preferencialmente das séries finais.

⁹ EDUCOM.RÁDIO: Projeto de educomunicação ou educação e comunicação, em parceria com a ECA-USP, que instala uma rádio de baixa frequência na escola para uso dos alunos.

segundo segmento, ou Ciclo II); e noturno – Educação de Jovens e Adultos (EJA) (1ª a 4ª Etapa do primeiro segmento ou ciclo I, e 4º Termo do segundo segmento ou Ciclo II).

No período letivo de 2009, a secretaria da escola efetivou 1.257 matrículas, das quais 1.006 no Ensino Regular – Fundamental I e II; 244 na EJA e 7 na sala de SAAI. Em 2010 foram matriculados 1.135, alunos distribuídos nas mesmas modalidades e níveis.

Na reunião com a diretora, obtivemos informações a respeito do funcionamento da instituição e recebemos um vídeo que circulou na *internet*, por meio do *site Youtube*, com cenas de violência praticadas no pátio interno da escola por um grupo de adolescentes que diziam fazer parte de uma gangue. O vídeo consistia numa cena de espancamento em que um grupo de jovens agredia com socos e pontapés um garoto que estava caído no chão e que, em vão, tentava se esquivar dos golpes.

Podemos considerar, no mínimo, como inusitada a atitude da diretora ao explicitar, logo no primeiro contato com a escola, algo tão grave do ponto de vista da violência que, no senso comum, poderia soar como um depoimento contra a própria organização escolar. Esse gesto demonstrou a confiança depositada no nosso trabalho. Sentimos que a diretora entendera o objetivo da pesquisa e que não a interpretara como ameaçadora.

Enquanto conversávamos, a diretora atendia casos de agressões, brigas e contusões ocorridas no recreio do período matutino. Não houve preocupação em dissimular os conflitos e brigas que ocorrem na escola, mesmo na presença de alguém que investigava o tema. Essa despreocupação também foi observada em todos os funcionários, os quais levavam as crianças machucadas para a diretora, mesmo em nossa presença. No momento do recreio do ciclo I, período de aula que funciona das 7h à 12h, não são raros os episódios de contusões e brigas ou até mesmo de ferimentos por conta de uma entrada *mais dura* durante o futebol.

Apesar de toda a movimentação na sala da diretora, local onde conversávamos sobre a proposta da pesquisa, expliquei os objetivos do trabalho, ressaltando que mais do que constatar os casos de indisciplina e de violência, pretendemos saber e acompanhar como a escola lida com essas situações.

Em 28 de setembro participamos do horário de trabalho coletivo com o grupo de professoras do primeiro segmento do ensino fundamental e com a coordenadora pedagógica. Falamos sobre o projeto de pesquisa e discutimos a possibilidade de acompanhar quatro alunos que frequentemente protagonizavam os casos de indisciplina, com o objetivo de acompanhar os casos considerados mais graves pela escola.

Na oportunidade, duas professoras manifestaram suas hipóteses sobre os fatores que podem gerar a indisciplina. Falaram da importância da rotina e do planejamento das

atividades que favorecem um ambiente de organização. Notamos que as professoras têm ideia de que o currículo ou o conteúdo pode ser um fator determinante de prevenção ou minimização dos casos de indisciplina em sala de aula. Mencionaram casos de crianças cujos pais têm que trabalhar muito e quase não têm tempo para os filhos, mas que apresentam bom rendimento, enquanto alguns com as mesmas condições socioeconômicas e familiares apresentam sérias dificuldades de aprendizagem. Para evitar juízos pré-formados, evitamos aprofundar a discussão naquele momento.

A seguir, apresentamos o quadro de funcionários e docentes com a respectiva situação funcional e jornada de trabalho. Na tabela 1 é registrado o total de professores por nível de ensino, sua situação funcional e jornada de trabalho. O sistema municipal paulistano oferece três possibilidades de jornada: Jornada Especial Integral de Formação (Jeif)¹⁰, Jornada Básica Docente (JBD)¹¹ e Jornada Básica (JB)¹², sendo esta última praticamente extinta pela Lei 14.660/07.

A equipe gestora é composta por uma diretora, dois assistentes de direção¹³ e dois coordenadores pedagógicos efetivos.

¹⁰ A Jornada Especial Integral de Formação é opcional e corresponde a 25 horas aula e 15 horas adicionais, totalizando 240 horas aula mensais, constituindo a jornada máxima da carreira do magistério paulistano. O tempo destinado às horas adicionais é cumprido da seguinte forma: 11 horas aula semanais obrigatoriamente na escola e 4 horas aula semanais em local de livre escolha.

¹¹ A Jornada Básica do Docente é atualmente a menor jornada, corresponde a 25 horas aula e 5 horas atividade semanais, totalizando 180 horas aula mensais.

¹² A Jornada Básica foi extinta pela Lei 14.660/2007, sendo permitida apenas aos profissionais que optaram em permanecer nela na época da aprovação da referida lei, que, entretanto, ficaram impedidos de optar por outra jornada em momento futuro.

¹³ Os assistentes de direção são docentes titulares, investidos em concurso público, ocupando cargo em comissão indicado pela diretora, sem necessidade de indicação ou referendo pelo Conselho de Escola.

Tabela 1 – Docentes da Escola “Altamira Fagundes”: situação funcional/ jornada de trabalho por nível de ensino

Docentes: situação funcional/ jornada de trabalho por nível de ensino						
Modalidades	Total	Efetivos	Estáveis	Jeif	JBD	JB
1º Segmento do ensino fundamental	31	29	2	13	18	0
2º Segmento do ensino fundamental	35	35	0	25	9	1
Total	66	64	2	38	27	1

Fonte: Projeto Pedagógico (2009).

A Tabela 2 apresenta os dados do segmento dos funcionários da Escola, por meio da qual se pode inferir a estabilidade dos profissionais investidos na carreira por concurso público, o que nos levar a supor maior capacidade técnica. Do total de profissionais da escola, apenas dois não entraram por concurso. Por estarem há muitos anos no serviço público, adquiriram o *status* de estáveis.

Tabela 2 – Funcionários da Escola “Altamira Fagundes”: situação funcional/ jornada de trabalho

Cargo/ Função	Total	Efetivos	Comissão
Secretária	1	0	1
Assistente Técnico Educacional I	3	3	0
Assistente Técnico Educacional II	1	1	0
Agente Escolar	8	8	0
Inspetor de Alunos	1	0	1
Total	4	2	2

Fonte: Projeto Pedagógico (2009).

A realidade atual da Escola “Altamira Fagundes” contrasta com o que acontecia há cinco anos, quando a instabilidade imperava. Até meados de 2005 não contava com um diretor efetivo, cargo fundamental para a organização e gestão da instituição educacional. Após anos de alternância, muitos diretores designados ocuparam a função, sem, no entanto, criar o vínculo necessário para a realização de um trabalho consistente. O histórico da

instituição é marcado por conflitos internos e com a comunidade, que impediam o cumprimento de seu objetivo maior: ensinar.

A partir de 2005 a história começou a mudar com o ingresso de profissionais efetivos, inclusive para o cargo de diretor, confirmando que a estabilidade da organização dependia sobremaneira da estabilidade de seus funcionários.

No que diz respeito aos problemas de indisciplina e de violência enfrentados pela escola, constatamos os antecedentes, conforme explicitado na entrevista feita com a diretora e com o assistente de direção, cujo trecho é transcrito abaixo:

Estou na escola há 10 anos. Quando cheguei aqui, percebia uma escola com seríssimos problemas de indisciplina. Acho que essa indisciplina estava ligada à questão do contato que a escola mantinha com a comunidade. Um contato restrito que ficava por conta das reuniões de pais que ocorriam semestralmente, nas quais não eram discutidos quais os problemas reais existentes na escola (Assistente de Direção).

Entretanto, após alguns anos de trabalho da atual equipe gestora, do corpo docente e dos demais profissionais da escola, o quadro foi significativamente alterado, conforme afirma a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II, que se efetivou na escola em 2008:

Quando eu cheguei à escola, já encontrei uma escola bastante organizada nesse processo, na questão do trabalho em relação à indisciplina. Então, não posso dizer que encontrei problemas graves. Mas problemas comuns a quase todas as escolas da rede municipal de ensino. Problemas de brigas, às vezes, entre colegas, entre alunos (Coordenadora Pedagógica).

Diante dessa realidade, iniciamos nosso trabalho buscando entender e identificar as formas de intervenção que operaram essa mudança.

No aspecto socioeconômico a clientela escolar é composta por filhos de trabalhadores de baixa renda e, conforme depoimentos dos profissionais, com problemas sociais comuns aos habitantes dos grandes centros, como o alcoolismo, as drogas, a violência doméstica e o desemprego. Durante a entrevista, o assistente de direção caracteriza a clientela da escola da seguinte forma:

[...] quase 70% dos nossos alunos são afrodescendentes e entre 60% e 70% são alunos que vêm de uma comunidade que invadiu o espaço, invadiu¹⁴ uma reserva aqui muito próximo, e que tem muitas dificuldades mesmo, de problemas relacionados a alimentação, a moradia, a trabalho, de infra estrutura e outras coisas. Muitas vezes o menino passa o fim de semana em casa e volta sem os livros, sem os cadernos, sem o seu material básico. [...] nesse fim de semana foi um fim de semana de muitas chuvas... [...] O barraco caiu, foi alagado, meu material se perdeu. No momento que isso acontece ou que na minha casa tem muita gente, não tem espaço para

¹⁴ A invasão a que se refere o assistente de direção é uma área ocupada pelo *Movimento de Moradia dos Sem Teto da cidade de São Paulo*, apelidada “Sem Terra”.

estudar, não tem espaço pra fazer a minha lição, não tem espaço para guardar meu material. Não tem um espaço na minha casa, isso, fala dos meninos. [...] Não são famílias que incentivam a participação das crianças em atividades extracurriculares como o estudo do meio ou a mostra cultural, a mostra de arte. Ou não têm o dinheiro pra comprar o lanche. Ou não têm o dinheiro pra ajudar na contribuição do ônibus. Ou não têm o dinheiro pra comprar um livro (Assistente de direção).

Ao caracterizar a comunidade escolar, um dos professores regentes demonstra suas impressões, que perpassam pelo fator socioeconômico e pelas diferenças culturais entre os pais e as mães dos alunos:

São alunos onde as famílias são pobres, operários. Muitos estão desempregados e um nível socioeconômico baixo. Pela participação é possível saber, a gente identificar que o nível dos pais na maioria é um nível baixo. Porém, existem algumas mães que têm um nível de segundo grau. Um nível um pouquinho melhor (Professor).

A coordenadora pedagógica do segundo ciclo afirma que apesar de o fator socioeconômico interferir no *ofício* de estudante, visto que as condições de moradia às vezes não permitem sequer a realização da lição de casa, isso, no entanto, não pode ser um pretexto para o aluno não aprender. Afirma, ainda, que marcadores sociais como gênero e raça estão presentes no ambiente escolar, mas que a questão de classe é mais marcante:

A questão socioeconômica a gente percebe claramente. [...] nós visitamos alguns dos lugares aí que esses alunos vivenciam, nós fizemos isso no planejamento de 2009. E de irmos até o local mesmo em que eles moram, em que eles vivem e conhecemos algumas dessas condições. [...] determinados alunos não fazem nunca uma lição de casa. Nós chegamos a entrar em algumas moradias e a observar essa questão e esse problema. Então, a questão socioeconômica não tem como dizer que ela não interfere, mas isso não pode ser uma desculpa. Não pode ser uma desculpa para o aluno, não pode ser uma desculpa para nós: não consigo fazer o meu trabalho porque o aluno é pobre. A questão etnicorracial também é visível. [...] esses alunos, além de terem dificuldades socioeconômicas, tem problemas em relação à aceitação, em relação ao seu posicionamento em sala de aula e percebemos que eles têm entre eles mesmos um processo de desrespeito por conta da cor... [...] isso interfere na questão da aprendizagem porque está relacionado à auto-estima da criança, isso é claro. Em relação à questão de gênero, aos papéis, nós percebemos também que temos uma sociedade, um grupo, uma comunidade, extremamente machista. Os meninos que se sentem no direito de agredir as meninas. Das meninas estarem aí num papel de submissão e de aceitação aos comandos, das determinações machistas, isso a gente tem observado cada vez mais pelas famílias. [...] Talvez porque a questão de renda seja mais forte. [...] mas eu acho que a questão de renda interfere mais. [...] são crianças exploradas... são crianças que às vezes sem uma condição de limpeza, de roupa... [...] material mesmo escolar, de condição pra fazer uma lição (Coordenadora pedagógica).

Embora não sejam citados dados quantitativos, o Projeto Pedagógico (PP) da escola apresenta algumas características dos sujeitos e do bairro que interferem no desenvolvimento adequado dos educandos: “alunos carentes material e afetivamente, com dificuldades de

aprendizagem; falta de perspectiva de vida; uso de drogas e bebidas alcoólicas; falta de espaço no bairro para o lazer e atividades culturais; saneamento do bairro em condições precárias e baixa escolaridade dos pais” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2009, p.10).

É evidente a tendência à homogeneização das características da clientela feita pela escola, em particular quando se trata da escolaridade dos pais. As características dos sujeitos apontadas como aquelas que interferem no desempenho dos estudantes, aparecem tanto no Projeto Pedagógico quanto nos discursos dos profissionais da instituição.

Mesmo que não possamos generalizar, por se tratar de informações que colhemos em uma amostra muito pequena nas entrevistas feitas com os pais, é possível afirmar que a visão da escola está permeada por estereótipos que são frequentes nessas caracterizações, não só nesta, mas nas escolas em geral. Sua tendência a acentuar aspectos negativos dos segmentos populares, a fazer generalizações muitas vezes indevidas, sugere, notadamente, um desconhecimento considerável por parte dos profissionais da escola acerca dos modos de vida e dos hábitos culturais da própria clientela, ainda que se tenha observado um empenho desta escola e de seus profissionais de visitar as casas dos alunos para conhecer de forma mais consistente seu ambiente social e familiar.

Embora considerando os dados pessimistas de caracterização da clientela revelados pelo Projeto Pedagógico e pelas entrevistas com os profissionais da escola, é possível, pela pesquisa, identificar algumas diferenças nos segmentos que frequentam a escola no que diz respeito ao acesso aos bens culturais. A tabela 3 apresenta o levantamento dos dados obtidos referentes à escolaridade dos pais e das mães dos alunos.

Tabela 3 – Escolaridade dos pais dos alunos da Escola “Altamira Fagundes”

Escolaridade	Pais (quant.)	Pais (%)	Mães (quant.)	Mães (%)
Superior	0	0	1	17
Ensino médio completo	0	0	2	33
Ensino médio incompleto	0	0	1	17
Fundamental 2º ciclo completo	0	0	1	17
Fundamental 2º ciclo incompleto	2	33	1	17
Fundamental 1º ciclo completo	2	33	0	0
Fundamental 1º ciclo incompleto	2	33	0	0
TOTAL	6	100	6	100

A tabela revela que as mães têm maior escolaridade que os pais e que estes têm um nível de escolaridade muito baixo, o que confirma a tendência apontada em outros estudos da área. Enquanto uma mãe tem ensino superior e outras têm ensino médio, os pais não concluíram, sequer, o segundo ciclo do ensino fundamental e, entre estes, nenhum tem ensino médio ou superior, ainda que alguns ocupem posição de destaque no mercado de trabalho. Vale ainda lembrar que o nível de escolaridade das mães entrevistadas não é desprezível, o que coloca sob suspeita as generalizações referentes à caracterização da clientela feita pela escola.

3.2 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS ATUAIS DA UNIDADE ESCOLAR

Em 2009, quando foi iniciado o trabalho de campo na Escola “Altamira Fagundes”, ao analisar o Projeto Pedagógico verificamos que dos 83 alunos frequentes nos 1^{os} anos em processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, 32,53% apresentavam a hipótese pré-silábica; 51,8% a hipótese silábica; 7,22% a hipótese silábico-alfabética; e 8,43% a hipótese alfabética.

Pelo diagnóstico realizado com os 138 alunos das quatro turmas de 4^o ano, 1,44% deles eram pré-silábicos; 7,96% apresentavam a hipótese silábica; 17,39% eram silábico-alfabéticos; e 78,98% alfabéticos. Essas categorias são adotadas pelo sistema de ensino paulistano como critérios de avaliação de processo realizada com periodicidade bimestral, também conhecida como sondagem. Analisando os resultados de entrada e de saída do primeiro segmento do ensino fundamental é possível verificar o avanço do trabalho realizado pela unidade escolar. Os dados da avaliação diagnóstica realizada com os alunos do segundo segmento do ensino fundamental corroboram essa tendência otimista:

Em 2009, do total de alunos matriculados no ensino fundamental II, 95% podem ser considerados como totalmente alfabetizados, o que implica desenvolver um trabalho mais específico quanto às competências de escrita, leitura e aquisição dos cálculos básicos da matemática, vinculados à construção do conhecimento e da autonomia da aprendizagem (PROJETO PEDAGÓGICO, 2009, p.8).

Os dados da pesquisa permitem indicar que o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola minimizou a interferência das condições socioeconômicas, de modo que estas passaram a ter um peso menor no grau de aprendizagem dos estudantes. Se considerarmos o universo de, aproximadamente, 1.200 alunos, pouco mais de 60 não conseguiram se alfabetizar – cabe lembrar que esse número vem decrescendo ano a ano.

Pela pesquisa constatou-se que queixas sobre indisciplina são quase inexistentes nas falas espontâneas dos professores, aparecendo apenas em alguns momentos, quando perguntado. Três dos quatro professores do reforço trouxeram espontaneamente o problema da indisciplina quando o entrevistador pediu que descrevessem os problemas dos alunos das suas turmas; apenas um mencionou o problema da indisciplina quando foi perguntado diretamente pelo entrevistador.

Já nas entrevistas com os professores regentes não houve associação espontânea do tema da indisciplina com as dificuldades de aprendizagem, como ocorreu com os professores do reforço. A ênfase na indisciplina por parte de três dos quatro professores do reforço pode significar alteração nas formas de relação entre a sala de aula e o grupo de reforço, evidenciando que o comportamento dos alunos pode se modificar de acordo com os espaços freqüentados.

Dessa forma, os modos de agir e de se comportar não são definidos a partir de traços de personalidades dos sujeitos, mas das formas de socialização construídas com esses sujeitos (DUBET; MARTUCELLI, 1998), variando de acordo com o tipo de trabalho a ser realizado, com a forma de autoridade construída pelo adulto responsável pelo grupo, com as disposições do espaço físico, com a quantidade de pessoas que compõem esses diversos espaços, com as características dos interlocutores etc.

A escola goza atualmente de alto prestígio junto aos pais e alunos e mereceu a aprovação de 100% entre os entrevistados, destoando da realidade caótica que reinava há cinco anos. Todos disseram tratar-se de uma escola de qualidade, bem organizada ou, no mínimo, uma escola boa:

Nossa! Essa escola aqui é muito boa! Tanto que eu tenho uma filha que está saindo agora da EMEI e eu fui lá tentar encaixar ela aqui. Eu não tenho o que falar, nem da direção, nem da coordenação, nem dos professores, nem de nada. Pra mim é uma escola que está bem interagida aqui na comunidade (Mãe de aluno).

Além dessa fala mais genérica, que trata da interação com a comunidade e expressa o nível de organização da instituição, algumas mães explicitam a qualidade de ensino assegurada pela escola, como fazem as mães de Faraa e de Amani: 1. “Melhor ensino. Tem tido aqui. Eu vejo nessa escola que faz de tudo para que as crianças venham seguir a frente. Então, quanto a isso eu sei que a escola tem feito a sua parte”; 2. “Bom! Eu acho a escola boa em geral. Do bairro ela é a melhor em questões de qualidade de ensino. De preocupação das professoras, tanto a do reforço quanto a dele para as crianças aprenderem. Essa é a melhor.”

Para além do campo discursivo, podemos constatar o bom desempenho da escola por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹⁵, alcançando média 5,2, em 2009, nos anos iniciais do ensino fundamental, superando as metas projetadas em 0,80. Mesmo nos 8º e 9º anos, em que as notas em relação ao 1º e 4º anos são mais baixas para a maioria das instituições, o desempenho da escola pesquisada não chega a ser tão ruim, alcançando a marca de 4,9 em 2009, o que supera, portanto, a meta de 4,7 projetada para o ano de 2013. De modo semelhante, o resultado do Ideb dos 4º e 5º anos apresenta apenas a defasagem de um ponto para superar a meta prevista para 2013.

Evidentemente os resultados obtidos pela escola não são motivo de alarde, pois a meta para o ano de 2009 era 6,0 no Ideb. No entanto, apenas 5,7% das escolas públicas de ensino fundamental de todo o Brasil alcançaram nota 6,0¹⁶. Ao compararmos os resultados da escola com os resultados alcançados pelo estado de São Paulo e as médias brasileiras no ano de 2009, obtivemos o quadro apresentado na Tabela 4:

Tabela 4 – Médias do Ideb 2009: Escola “Altamira Fagundes”, Município de São Paulo, Estado de São Paulo e Brasil

MÉDIAS DO IDEB - 2009				
Anos	Escola “A. Fagundes”	Municípios	Estado	Brasil
1º e 5º	5,2	4,7	5,4	4,9
8º e 9º	4,9	4,2	4,3	3,5

Fonte: Ideb – Resultados e Metas. Disponível em: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

Como se pode constatar, se os resultados não são motivo de euforia, são melhores quando comparados com o desempenho estadual e nacional e, por sua vez, apontam avanços significativos se compararmos os resultados da série histórica da escola em relação a ela mesma.

¹⁵ O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtidos pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação).

¹⁶ Carlos Lordelo. *O Estado de São Paulo* – 5 de julho de 2010, A16

Atualmente a Escola “Altamira Fagundes” goza de alto prestígio na comunidade, sendo considerada uma escola de boa qualidade, conquistando, inclusive, público de poder aquisitivo mais alto, como aquele mencionado pelo professor Semelo ao falar sobre a qualidade do trabalho da instituição e de como ele tem impactado as matrículas em um bairro de classe média adjacente à escola:

Hoje nós temos aí alcançado resultados bem positivos. Os alunos com resultados bem interessantes. [...] A gente percebe o nível de aprendizagem maior do que há um tempo. [...] Então, nós temos, por exemplo, alunos que moram aqui próximos, no Parque Ypê, e são alunos que têm um poder aquisitivo maior, que eu chamo de pequena burguesia, classe média, que também depois que já avançou na qualidade de ensino, já começou a vir matricular seus filhos aqui. Não que lá há um tempo, há 10 anos não faziam isso, mas o número é muito maior hoje (Professor de Português).

Essas características atuais expressas pelas avaliações externas e pelos relatos dos pais, dos alunos e dos profissionais contrastam com o histórico de violência e de descrédito de outrora, e também chamam a atenção para a diversidade crescente de origem sociocultural e econômica do alunado.

3.3 A VIOLÊNCIA PREGRESSA

A Escola “Altamira Fagundes” foi marcada por instabilidade na gestão. Muitos diretores passavam por ela e não conseguiam construir um trabalho pedagógico consistente. Conflitos, indisciplina e violência predominavam e mesmo diretores efetivos não permaneciam, principalmente pela dificuldade de consolidar um clima escolar compatível com os desafios educacionais.

Transcrevemos a seguir trechos da entrevista do assistente de direção que ilustram o esgarçamento das relações no ambiente institucional, mesmo entre seus profissionais, em que grupos de professores de perfil mais conservador iam para o embate aberto com a direção:

Também nessa época tínhamos um grupo de professores antigos na escola que já tinham uma política na escola bem diferenciada do que hoje é e este grupo era um grupo que costumeiramente administrava a escola. Assim um conflito entre grupo docente e também direção da escola, o qual eu acho que foi dificultando bastante o trabalho de um diretor e aí acredito que, por isso, foram pedindo remoção e não ficavam (Assistente de direção).

Além dos conflitos internos e das disputas de poder entre grupos docentes e direção, relatos de violência apareceram em outros depoimentos quando se tratava de descrever o histórico da escola, como veremos mais adiante no depoimento da diretora ao relatar os casos de denúncia feitos pela própria comunidade escolar contra os professores e a direção. Em um

dos casos, a denúncia foi veiculada num canal de televisão. Num episódio mais grave houve até disparos de metralhadora contra as paredes da escola. Em outro, um pai chutou o assistente de direção. Em outro, ainda, um pai bateu em um dos professores.

Já houve caso, como relatado, em que a escola foi trancada antes de jogarem morteiros com as pessoas lá dentro. Banheiros eram estourados com artefatos conhecidos por bomba de efeito retardado. Casos graves de violência envolvendo professores e alunos também foram protagonizados na escola, como no episódio em que, no ano de 2003, um aluno jogou a professora da escada e ela quebrou a perna. A professora solicitou várias licenças médicas, sempre sob a alegação de que não aguentava mais as crianças.

Tomando como base esses acontecimentos, pode-se afirmar que algo ia mal na relação entre professores e alunos, assim como também se observa que algo ia demasiadamente mal na institucionalização daquele espaço educacional, marcado por confrontos abertos, proporcionando autênticos episódios de violência. De acordo com seus profissionais, a escola sempre foi marcada por muita rivalidade entre a equipe escolar e a comunidade, e até mesmo, entre os próprios profissionais.

Além do clima de discórdia, outros problemas igualmente graves faziam parte da rotina da escola, como a distorção idade-série e a evasão escolar – esta atingia índices alarmantes, e ainda permanece em 10%:

[...] No que diz respeito ao pedagógico, hoje ainda temos uma preocupação que é a questão da evasão escolar. A gente tem ainda um índice considerável de 10% de alunos que ainda evadem ao longo do ano. Estamos tentando minimizar esta questão, mas a escola sozinha não dá conta. Eu acredito que esse problema ainda não foi sanado pela escola. A gente ainda tem muita dificuldade, dependemos de outros órgãos para garantir essa permanência à escola e que isso acaba gerando também um percentual abaixo daquele que desejamos para a escola. Almejamos os 100% de qualidade de ensino. [...] Por conta da evasão há ainda vários problemas ainda de aprendizagem que a gente não consegue dar conta, porque as crianças realmente não aparecem, não frequentam o reforço, não frequentam a aula e aí eu acho que esse seria o nosso grande problema hoje (Assistente de Direção).

Nesse contexto, a incompreensão do comportamento dos alunos por parte dos profissionais da escola era evidente e havia uma situação de anomia, o que resultava frequentemente na incapacidade de mobilização para fazer frente aos incidentes. A seguir, explicitaremos a forma de organização e funcionamento da escola, alterada a partir do ano de 2005, quando se iniciou a atual gestão.

3.4 A VIRADA

A Escola “Altamira Fagundes” encontra-se atualmente numa situação absolutamente distinta da que prevalecia há cinco anos. Passou de um cenário de desorganização, instabilidade e violência para se transformar em uma instituição de ensino capaz de produzir um clima de harmonia, bem como de corresponder às expectativas da comunidade escolar que ansiava pelo sucesso escolar de seus estudantes.

Este estudo procura entender os processos pelos quais a escola superou seus problemas de violência e de indisciplina por meio da gestão participativa. Para tanto, foram criados alguns mecanismos de regulação das relações e da dinâmica do trabalho pedagógico, que podem explicar os resultados alcançados. Múltiplas formas de atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, assembléias de pais e professores, acolhimento por meio da monitoria dos alunos considerados difíceis de se lidar em sala de aula ou com problemas sociais graves, apoio ao trabalho docente, são alguns exemplos de iniciativas que contribuíram para o êxito dos seus objetivos.

As entrevistas com a atual diretora e com a coordenadora pedagógica proporcionam uma ideia muito precisa das formas de funcionamento da escola e de como os processos pedagógicos possibilitaram assegurar à clientela um efetivo acesso ao conhecimento.

Optamos inicialmente por transcrever a entrevista concedida pela diretora porque ela aborda aspectos importantes de sua gestão que possibilitaram reorganizar o trabalho pedagógico. Para alcançar esse objetivo, houve intervenção na dinâmica de funcionamento do grupo de professores e funcionários, foram criados fóruns de participação e, sobretudo, buscou-se conhecer e modificar as formas de organização do espaço escolar, o que em um intervalo de tempo relativamente curto contribuiu para operar significativas mudanças na cultura da escola.

Pela riqueza de detalhes contidos, pela acuidade com que são abordadas as questões referentes à função social da escola e às formas encontradas para reconduzir as práticas escolares, envolvendo os docentes, os alunos e suas famílias, transcrevemos, na íntegra, a entrevista concedida pela diretora da Escola “Altamira Fagundes”.

Pesquisador: Peço a você para recuperar o histórico da escola e descrever os problemas de indisciplina e violência que ela já teve, indicando quais são os fatores principais que colaboraram para reverter os conflitos.

Karasi: Eu cheguei aqui na escola em setembro de 2005. Havia estado aqui antes como coordenadora, acho que no ano de 2003. Em relação à indisciplina, a gente tinha uma indisciplina bastante grande no Ciclo II. O que eu observei na época: a criançada mais velha na série. A gente tinha na

verdade vários meninos que tinham repetido por diversas vezes de 5ª a 8ª e de 1ª a 4ª também, uma criançada envelhecida. Então, você tinha os pequenos e entre os pequenos os meninos grandes, e em alguma medida, eles comandavam um pouco aquele surto de indisciplina. Uma das coisas que me marcaram muito quando eu vim como coordenadora, um menino chamado Dume jogou a professora da escada e ela quebrou a perna. Era a 4ª série. Nunca me esqueço o nome da professora. Ela tirou várias licenças, sempre com essa fala de que não aguentava as crianças e isso me chamou a atenção.

Outro caso que me chamou bastante a atenção foi o de duas crianças que depois eu achei que elas tiveram que caminhar melhor na escola. Um menino chamado Nassor, já tinha percorrido as quatro 4ªs séries e no dia que eu chego como diretora na escola ele estava deitado no chão rolando. Eu me lembro que a inspetora chegou dizendo pra eu não ligar que ele tinha um espírito com ele, por isso que ele ficava no corredor e era assim.

Então, uma das questões da indisciplina era a distorção idade x série, era bem grande mesmo. A escola não tinha na verdade mecanismo de acolhimento das crianças. Não em relação à afetividade, era em relação ao seu rendimento, ao que vieram fazer aqui que não davam conta de fazer. Nem os professores e, por isso, eram bem bravos, tinham muitos conflitos com as crianças, e nem as crianças, porque passavam por sucessivos fracassos, muitas reprovações e uma produção que eu acho que as próprias crianças avaliavam como inadequada.

Uma coisa que eu observo, apesar da dimensão da escola, de alguns professores, poucos professores ter projetos reconhecidos. Então, na época que estive aqui tinha um projeto chamado “Navio Negreiro” que era de quatro professoras. Um grupo de professores, tinha esse projeto que falava da questão da diversidade. Mas era o único projeto e assim, era personalizado naquele grupo de professores e, inclusive, isso gerava indisciplina entre os próprios adultos porque esse era favorecido pela direção, aquele outro... Então, também acho que tinha uma indisciplina grande em relação aos adultos. No meu ponto de vista, essa situação tinha relação direta com a produção que não se desejava e que não se conseguia ter.

A escuta de todos os segmentos da escola

Eu venho em 2005, em setembro, passo um período observando a escola, tentando entender um pouco mais aquelas relações conflituosas. Acho que, muitas questões é porque não eram esclarecidas as situações de indisciplina, de briga, de medo, de raiva, enfim. Até o meio do ano de 2006 o que eu fiz? Eu observei, ouvi todas as pessoas, ouvi bastante os pais. Chamei os pais pra vários cafés, gostava de chamar “café com a diretora”. Eram abertos. Tinha um dia da semana que os pais vinham, conversavam e relatavam, era aberto não tinha falta. Então, as crianças também... Fiz vários fóruns pra ver o que as crianças pensavam da escola. Como é que elas se sentiam na escola, o que elas gostariam. Fui ouvindo os professores também. E aí eu descobri que cada uma das pessoas tinha uma história, tinham necessidades, que tinham muitas sugestões.

Os projetos

No meio de 2006 a gente inaugura então esses projetos que você tem no projeto pedagógico da escola. Acho que foi grande, pesado a gente sabe. O Projeto “Roda de Leitura”, Projeto de “Literatura”, os estudos do meio, a gente começa a ensaiar o Conselho de Pais. E na verdade, esses projetos hoje são um pouco da minha experiência como coordenadora. Eu tinha sido

coordenadora por 13 anos numa escola da prefeitura, muito pautada em cima do que as pessoas me contaram, das sugestões que deram também.

Acho que o primeiro movimento também foi esclarecer os combinados da escola, recombina regras de convivência na escola. Isso foi um ponto fundamental. A gente tem uma publicação que saiu daquele período, as crianças fizeram fóruns junto com os professores, então, quais eram as regras que deviam gerir o dia a dia da escola. A gente com eles, eles com a gente, que fossem combinados para todo mundo, que não fossem combinados só deveres dos alunos, mas que fosse combinado pra todo mundo. Então, ninguém masca chiclete, ninguém, adulto e criança. Ninguém atende celular, adulto e criança. Todo mundo na questão da assiduidade, adultos e crianças. Isso já deu uma pareada. Fechados os combinados, a gente procurou também deixar isso claro pra comunidade. Então, amarrar com os pais, reconfirmar para que se tornasse cultura da escola essa questão das regras.

O conselho semanal

E logo depois a gente instaura o conselho semanal que a gente tem, que é o Conselho que eu gosto de denominar... Tem gente que ainda usa. Qual era o primeiro termo que as pessoas usavam? Era comissão disciplinar. Eles sempre falavam assim: comissão disciplinar, sabe, a comissão disciplinar, não é, como se fosse um fórum de repressão. Mas teve um entendimento necessário que era um espaço de mediação, sempre foi esse nome que eu quis dar. Então o que acontecia? Um horário da Jeif ficou reservado pra atendimento semanal da comunidade, há três anos. A gente instaurou um horário para os alunos da manhã, um horário para os alunos da tarde. Esses horários sempre foram os mesmos desde a inauguração. É um pouco da ideia de ritualizar. Então, os pais dessa escola sabem que todas as segundas, equipe técnica está disponível. Então, foram sendo também incorporados à cultura da escola, as regras, o espaço da mediação, sempre segunda-feira, às 12h e às 18h. O primeiro movimento sempre foi de convocar os pais, pedir que os pais viessem pra gente poder orientar sobre tarefa, orientar sobre conduta, orientar sobre como orientar as crianças e logo se inverteu. Os pais, vêem muitos pais. “Eu vim aqui hoje porque eu quero saber disso” ou “eu quero questionar tal situação”. O que a gente pensou em atender cinco famílias por segunda-feira, às vezes você vai lá tem 12, famílias pra gente atender.

Uma das situações que me fez pensar no Conselho é que a gente tinha muito centrado na figura do Salama, que era o auxiliar de período, que era o responsável por fazer a sanção ou delimitar as regras. Isso gerou muitos conflitos para o próprio Salama. Já teve dias que quase apanha de pai, sendo ameaçado. Quando ficou estabelecido que todo mundo pudesse auxiliar na orientação das crianças, acho que se compartilha mais responsabilidade, inclusive, em relação à indisciplina. Porque, da minha experiência, é sempre assim: tem problema disciplinar, coloca o aluno pra fora e o diretor que resolva, ou alguém que faça a vez de fazer a sanção. Que efeitos teve? Acho que, além de melhorar a relação de uma pessoa que cumpria essa função com os alunos, melhorou a relação dos professores com os alunos. Toda vez que tem uma situação de indisciplina você chama a família, você entende o contexto da criança, que o professor às vezes não tem tempo de entender, na verdade, esse contexto. Então, o pai conta a história, a criança se coloca. A criança coloca o ponto de vista. Isso, eu acho que é a principal situação que ajudou a melhorar a questão da indisciplina. Porque o professor

Os combinados

recria também uma relação com essa criança e a criança também com o professor. Acho que isso foi uma outra situação que melhorou.

**A melhoria da
qualidade do
trabalho
pedagógico**

Um outro ponto que eu colocaria, por que a indisciplina na escola melhora, é quando a gente melhora a qualidade do trabalho pedagógico. Então, também não adiantavam regras claras (pintei a escola, melhoramos a limpeza, instauramos um espaço de mediação) se o pedagógico não acompanhasse. Para você ter uma ideia, naquele ano de 2005, de 130 alunos de 4ª série as pessoas queriam reprovar 90 alunos! Tinha uma 4ª série que, nunca esqueço que era a dona Mene, é bem interessante essa história. No final do ano ela leva a produção das crianças no Conselho e eu não sei, porque, ela também deu uma maquiada, eu não tinha visto. E era um ano que tinha 40 crianças em cada 4ª série, todas as crianças faziam bolinha naquela 4ª série. Naquele ano nós tínhamos cinco 4ª séries, 40 reprovados e os outros 50 entre as outras quatro: dava uma média de 12 crianças por série. A grande questão é que a escola não estava cumprindo com sua função primeira, que era promover a alfabetização, o letramento nas séries iniciais. Assim a coisa não andava bem até a quarta série e depois, de 5ª a 8ª o menino não sabia ler. Não dava conta do que tinha que fazer na escola. Enfim, uma coisa desorganizada. O que fizemos em relação a isso. Perguntei para os professores qual era o problema. Do problema da superlotação da sala de aula tinha o problema em relação ao planejamento.

O que eu faço: organizo o horário dos professores de tal forma que a gente consiga reunir os professores no horário de aula, nas aulas individuais, duas horas por semana, isso de 1ª a 4ª série. Quando a gente faz isso tem um efeito grande. Você começa a promover o quê? Pareamento, troca de ideias, troca de planejamento. As pessoas começam a planejar juntas. Isso melhora a qualidade da sala de aula. Em três anos, pra você ter uma ideia, eram 40 numa única sala, não temos nem cinco crianças que não leiam efetivamente. Reuni os professores para planejar.

**O planejamento
coletivo**

**Apoio aos alunos
com dificuldades**

Uma outra situação era assim: como é que a gente poderia apoiar as crianças que tinham dificuldades? A gente instaura naquele ano duas ações que são os grupos de tutoria: elegia-se um grupo de crianças que tinham que ser assistidas de uma forma particular pelos professores de 5ª a 8ª e os grupos produtivos. De 1ª a 4ª série as crianças eram reorganizadas de acordo com grupos, de acordo com seu nível de competência na leitura e escrita. Durante duas horas, naquele primeiro ano, acho que durante quatro horas, as crianças foram alfabetizadas, as crianças que não tinham domínio da leitura e escrita. Por outro lado, para as crianças que tinham conseguido se desenvolver, apesar do caos, também eram trabalhadas habilidades. Aí que elas, na verdade, não davam conta. Então, podiam ler mais, escrever mais, trabalhavam redação, fizemos a revisão do texto, tentávamos engordar o texto e tudo mais. Essa formação dos grupos produtivos durante todo o primeiro ano, a gente extinguiu este ano. Porque não temos mais essa necessidade grande.

Nesse primeiro momento, recuperar quem? Principalmente os meninos mais velhos. Tinha que dar conta de eles desenvolverem uma habilidade mínima para que a gente

Prioridades

pudesse passá-los de ano. Então, foi direcionado e em 2007, 2008 e 2009 nós já começamos a fazer ações preventivas. Aquele grupo que você acompanha da Dalila, os meninos do 2º ano, se a gente conseguir que vá para o 3º ano com domínio da base alfabética, minimamente com uma escrita organizada, certamente o nível da escola vai o quê? Vai crescendo para além da questão só da alfabetização também.

Nesses últimos três anos, especialmente no ano passado e neste, um trabalho muito mais preventivo com os mais novos que era uma situação diferente do início, quando aquela legião de analfabetos nos 3ºs e 4ºs anos era alvo dessas ações. De 5ª a 8ª também. A gente pega professores que adotaram um grupo de crianças, os professores eram retirados das suas aulas. Isso pra se ter uma ideia, tudo no horário de aula. Porque, o que acontece, quando você chama fora do horário de aula: a criança não vem, o pai não deixa. Não vem porque a perua não vai buscar. A gente acaba fazendo o quê? Eu gosto de brincar com a questão da ilegalidade. Se a gente fosse questionado a qualquer momento, podíamos responder que eram ações necessárias para organizar a vida de um caos instaurado em relação também ao pedagógico. Porque o caos da disciplina é ocasionado diretamente por essa problemática toda do pedagógico da escola. E assim, a gente tem melhoras.

Recuperação paralela

Acho que uma outra ação também que ajuda a melhorar bastante o clima da escola é a valorização do trabalho de todo mundo. Se você for olhar os projetos pedagógicos, tenho os projetos antigos, gosto de imprimir fotos, mostrar. Você começa a ver que todo mundo tem produção. Não é daquele grupo... Tinha um tal de um grupo, são meus amigos inclusive, o Salama, o Babu, o Banga, o Semelo que diziam que eram pessoas privilegiadas. Eu não tinha muito esse entendimento, mas além desse pessoal que já tinha uma produção boa, vários outros professores começam a apresentar produções diferenciadas. A gente vai olhar um pouquinho as fotos, é Karimu, Nyashia e, assim, a gente parte para a valorização da produção. Como é que dou visibilidade? Com o jornalzinho. Também em 2006 a gente começa a publicar o jornalzinho. Todos os professores eram, entre aspas, obrigados a oferecer uma colaboração. E isso eu acho que resulta numa valorização grande. Mudar um pouco também a imagem que o exterior tinha da escola. A Coordenadoria [DRE-BT] tinha uma imagem super negativa da escola, a comunidade também. Quando a gente começa a materializar... O professor, todo mundo produz... Então vamos publicar o que se produz? Vamos mostrar resultados? Quando isso é materializado no jornal, a escola ela muda, a imagem da escola é modificada, é externo. Essa semana eu fui num evento lá na Câmara Municipal, onde teve a homenagem pros professores e uma diretora que eu nem a conheço, de Pinheiros... “– Ah! Você é da Escola ‘Altamira Fagundes’? Eu vi os projetos da sua escola!” A diretora comentando, isso tudo a gente começa a veicular, a produção que a gente tem na escola.

Visibilidade ao trabalho docente

Acho que tem uma questão da gestão também. É uma gestão de porta aberta, ela nunca fica fechada. Fiz uma agenda pública que fica aqui fora para as pessoas saberem o que a gente tem de tarefa, o que tem para entregar. Tem um canal de comunicação com os professores via e-mail. Todos os comunicados que chegam da DRE vão diretamente para os professores. Tem os problemas, não me furto de mediar, de chamar, de pedir que venham aqui pra gente começar a esclarecer. Não significa que eu não tenho brigas, não

Gestão transparente

são brigas, tenho conflitos. Tenho muitos. Você já participou de um, inclusive. Mas, enfim, a gente não se furta também de conversar.

A gerência do dinheiro, eu acho que é uma outra situação bem importante. Todos os recursos que a gente tem são gastos, inclusive, para os professores, eu não gasto absolutamente nada. Cheque na mão do professor e aplicação imediata. Eu estou falando professor, mas é o agente, o pessoal administrativo, não é? Enfim, são eles que vão gerenciando as necessidades e na escola os índices vêm mostrando. Uma escola que era 2.2 de Ideb, hoje é 5.4 nesse período de transição que a gente só colaborou pra organizar. Porque na verdade quem implementou e quem faz valer são os

**Gestão dos recursos
financeiros**

**Melhoria dos
indicadores de
rendimento**

professores e aí cada um também, tem uns professores brilhantes! Tem uma boa parte dos professores formados pela Universidade de São Paulo. Tem gente formada pelo IEC [Instituto Educacional de Carapicuíba], pela Unip [Universidade Paulista]. Tem gente mais tímida que tem um

repertório menor. Tem gente de grandes repertórios, mas a gente foi, na verdade, mesclando os saberes de todo mundo. Então, dão aulas em grupo. Agora mesmo os professores novos entram nas salas junto com os professores que têm aula atribuída. Acho que foi se modificando um pouco da cultura que eu acho que quando vim, era da rede privada. Quando chego na prefeitura tenho um choque porque esse discurso do coletivo ele é forte, mas na prática não é. Pelo menos eu não vi ele efetivado. “– É sua função, é problema seu.” Mas não. A questão das crianças é função

**Mesclando
saberes**

**Trabalho compartilhado
e funções flexíveis**

de todo mundo. Então, se tiver que varrer o pátio, todo mundo vai varrer. E se tiver que dar aula, todo mundo vai dar. Pra você ter uma ideia, aqui em 2006, 2007 também,

todo mundo dava aula. Todas as tardes da minha vida eram dedicadas a dar aula aqui na escola. Eu acumulava cargo, não tinha professor. Então, o que havia de cultura? Às três horas da tarde a molecada toda na rua porque não tinha professor. Foi um período que a gente organizou algumas ações, por exemplo, filmes que ensinam. Eu fiz um, inclusive, uma professora ajudou a organizar e a escola produziu um material de orientação de estudo. Achei dinheiro, rodei apostila, então não tinha professor para orientação de estudo. Não tinha professor dos filmes que ensinam. Não tinha professor... a gente... eu fiz um... vários jogos. Íam jogar xadrez, dama pra se desenvolver. Não iam para quadra e não iam para a rua. Quem dava aula? Todo mundo. Era o diretor, o assistente de direção, seu Ngozi que é o agente, a dona Abeba que mora na esquina, agora aposentada depois de 35 anos e os professores que estavam na casa. Tudo isso foi transformando a cultura. A grande questão, acho, é assim: resgatamos o que é cultura de escola. Escola é um lugar organizado onde você vem para aprender. Que tem normas e que os adultos coletivamente têm que se responsabilizar pelo processo. Também, nunca ouvi um professor dizendo não é minha função carregar mesa pra montar som. Eu acho que é isso basicamente.

Pesquisador: Você descreveu aqui uma série de mecanismos que, compreendendo a realidade da escola, você sensibilizou o grupo para que implementasse. Entre esses mecanismos eu posso citar a distorção idade x série, o que a gente poderia chamar de correção de fluxo; a questão da normatização, das instâncias de regulação com o Conselho de Pais. A ritualização, a cultura da escola, o Projeto Pedagógico, tudo isso é mais

tranquilo de entender, mas eu queria que você descrevesse melhor como é que foi feito esse processo de correção de fluxo ou da distorção idade x série. O que a escola fez pra acabar com essa diferença de meninos grandes que você fala, de adolescentes no Ciclo I?

Karasi: Essa primeira conversa com as professoras do fundamental I foi super difícil. Eu me lembro que uma das situações que enfrentei, foi uma queixa de abuso sexual de aluno mais velho que, supostamente, pega um menino novo dentro do banheiro, isso na semana que eu estava entrando. Essa foi uma das primeiras conversas com as professoras. Tem particularidade a questão das idades, não é? Então, por exemplo, agora de manhã no recreio se você for ao refeitório tem o escorregador, tem a balança, tem jogos, tem o teatrinho, tem toda uma particularidade no brincar para crianças até nove anos. Acho que isso foi o primeiro entendimento. Não

Respeito às particularidades das idades dos alunos

dava para a gente misturar no mesmo pátio, no mesmo horário, nas mesmas atividades gente de 14, 15, 16 anos... Tinha um menino de 19 anos com necessidades especiais, mas estava aqui dentro com as crianças de sete anos. Então, essa foi a primeira conversa, conscientizar os professores em relação a isso.

Uma segunda conversa é que uma repetência pura e simples não é uma medida de ajuda de correção, de auxílio à criança. São inúmeras coisas. Se você pegar naquele ano, a idade das crianças e quantas vezes elas haviam reprovado, havia crianças com dois, três ou quatro anos de repetência. Então, não é que eram cinco, não é porque eram dez. Essa escola na época em que eu cheguei como diretora era a escola que mais reprovava nessa região. Inclusive, ela tinha cinco quartas séries de quarenta crianças e ameaçando abrir uma sexta quarta série. Impedindo o quê? O fluxo normal. Hoje o que nós temos? Quatro, quatro, quatro, quatro até a oitava série. Agora eu estou atualizando três, três, três, pensando no quê? No ensino fundamental I de cinco anos. Então essa foi uma outra conversa, a reprovação em si, ela não auxilia. E aí eu combinei isso com as professoras, se houvesse necessidade, depois de esclarecidos todos os pontos e analisado com profundidade, um ano de retenção para os meninos que tivessem questões de maturidade. Porque a questão da aprendizagem tinha que ser recuperada quando? No processo, não é? Então, era primeiro, esse menino tem problema de percepção, de espaço e forma? Que tipo de trabalho a gente

A repetência não auxilia a criança

Aprendizagem recuperada no processo

ia desenvolver, não no final da 4ª série quando os meninos iam ser o quê? Premiados com uma medalhinha de fracassados? A questão é: como é que todo mundo podia conhecer as dificuldades das crianças, compartilhar para que os meninos façam o 1º ano, que no início do 2º ano se tenha informações

dessas crianças. A professora que pegava a classe começava do zero. Eu organizei aqui na escola um portfólio, não sei se a Dalila chegou a mostrar pra você. Então o que acontece, uma ideia bem simples de portfólio. Naquele ano eu coletei a escrita das crianças, por bimestre e a ficha de acompanhamento individual. Ficou uma ficha de acompanhamento individual quadrienal. Todas as anotações do primeiro ano. No ano seguinte, você é o professor, você recebe o portfólio com as produções e mais as anotações da ficha quadrienal e mais algum encaminhamento de saúde,

O portfólio e o fluxo de informações sobre o aluno

algum relatório que a gente recebesse. Esse foi um mecanismo de fazer o quê? Que a informação fluísse, que a informação fosse repassada e que a criança fosse atendida do ponto que parou. Foi para o psicólogo, não foi, foi para a fonoaudióloga, não foi; participou da tutoria, quais foram os avanços. Depois se você quiser, eu pego lá os portfólios. Essa foi uma situação. E outra situação foi efetivar mecanismos de recuperação paralela, foram esses dois grupos que eu te falei, grupo de tutoria, que hoje a gente chama de imersão e os grupos produtivos. Ao longo do ano as crianças receberam, desde 2006, atendimento de recuperação, de reforço. Na verdade, o

Grupos de tutoria e grupos produtivos ao longo do ano

Os professores readaptados

Os professores readaptados. Porque essa era uma particularidade da escola. Uma escola que tem simplesmente 11 professores readaptados. Eu tenho quase meia classe de professores, não é? Sem função, com a autoestima rebaixada. Enfim, com questões, com conflitos também. Até por conta da situação mesmo da doença profissional. Então, esses professores começaram a atender. O que teve de garantia para as professoras? Efetivou-se uma ação. Os professores readaptados ajudavam na recuperação desses alunos, mais o grupo produtivo, que é aquele de que eu falei. Uma vez por semana, as crianças se reorganizavam e recebiam o atendimento. Todo mundo auxiliando na recuperação ao longo do ano.

Outra garantia que dei aos professores foi a da continuidade de 5ª a 8ª, de que as professoras duvidavam bastante. As professoras de 1ª a 4ª sempre falando: “ – Só nós trabalhamos.” Não tem essa cultura assim nas escolas? Quando se efetivou também uma ação de recuperação e acompanhamento de 5ª a 8ª, parou um pouco com essa resistência das professoras quererem reprovar. E também parou uma conversa de que a professora de 1ª a 4ª não ensina. Os professores de 5ª a 8ª mudaram um pouquinho a visão deles. A aprendizagem é processo, que tem que ter continuidade. A questão da alfabetização e letramento é para a vida. Os meninos estão no Ciclo I, e quando essas conversas paralelas terminaram e aí, de fato, as pessoas começaram a trabalhar coletivamente, enfim, em prol da aprendizagem das crianças, houve mudança e se efetivou, acho, que de uma forma bem gostosa.

Pesquisador: E o jornal, qual é a periodicidade dele?

Karasi: É semestral. Porque é cara a publicação. Pra mim é super trabalhosa. Fazemos um em junho e agora o outro sai no comecinho de dezembro, quando a gente dá tchau pros pais. Pra comunidade tem uma função também de fazer balanço. Eu gosto de falar, de prestar conta. Não é prestar conta de dinheiro somente. Tem que prestar conta do pedagógico. Na última reunião o pai recebe o jornal. Fizemos tais coisas, os resultados foram esses. Uma reunião também de compartilhar resultados da escola. E o pai se enche de orgulho! Chega com o jornal! Assim, bem legal! Eu acho ótimo!

Prestação de contas dos aspectos pedagógicos

Pesquisador: Com que grupos ou pessoas você contou, principalmente?

Karasi: Não dá pra falar que foi uma pessoa ou duas. Eu tenho uma parceria muito boa com as duas coordenadoras pedagógicas, com os dois assistentes de diretor e com a secretária.

Apoio à gestão

Não sofri rejeição, não tive problemas de relacionamento com eles, mas não dá pra atribuir à equipe gestora. A gente teve acolhimento da escola. Acho que por ser uma escola muito marcada pelo conflito, brigas, a história dos diretores que ficaram um ano só, os supervisores, que não queriam assumir esse setor de supervisão. Acho que houve a sensibilização do grupo em relação a acolher alguém que pudesse ajudar, colaborar enquanto direção da escola. Então é isso. Tive apoio dos professores, dos agentes. As pessoas têm um pouco dessa coisa, que eu sou muito sedutora, peço muito. Eu chego lá, beijo a mão do professor.

Uma coisa que eu não faço: não obrigo o professor. Eu convenço. A ideia é convencer o professor da ação. Agora, vai fazer porque eu sou diretora e bate na mesa? De forma nenhuma. Acabei tendo o apoio geral da escola. Não sei se dá pra gente dizer isso em relação à comunidade, porque a comunidade ainda pra mim é muito distante. Podia participar mais, não é? Acho que sou apoiada porque não sou denunciada. É também uma escola que tinha essa coisa: toda semana uma denúncia. Toda semana uma denúncia da direção, dos professores. Passamos cinco anos, tive uma denúncia de uniforme na Jovem Pan. Foram cinco anos sem reclamação da comunidade, o que me faz pensar que a gente goza de uma autorização pra gerenciar a escola. Que é uma comunidade que quando não quis, já chutou o assistente de direção, bateu em professor, já trancou a escola, já jogou morteiro com as pessoas trancadas aqui. Já fuzilou a escola com metralhadora. Sempre foi uma escola marcada por muita rivalidade. Equipe escolar e comunidade. Eu, graças a Deus, não vi nenhum banheiro da minha escola estourado. Não presenciei, na verdade, essas histórias que eles contam antes da minha chegada.

Pesquisador: Falemos agora, dos desafios atuais da escola. O primeiro é o da melhoria da qualidade de ensino.

Karasi: A gente vence essa primeira etapa que é a questão da alfabetização, poderíamos dizer do letramento. Conseguimos avançar em relação à cultura, para além de ensinar a ler e a escrever. A gente tira duas vezes as crianças da escola pra ir a museus. Museus que as minhas filhas nem tiveram oportunidade de ir: o Museu da Língua Portuguesa, o Masp, o MAC, a Bienal. Não sei se você teve acesso ao projetinho dos estudos do meio. Os Balês. A gente não se furta em fazer esse tipo de atividade. Tirar as crianças da escola. Levar a esses locais pra estudar.

**Avanços em
relação à cultura**

Usar a internet como um instrumento de ampliação do universo da informação, da cultura. Esse é o momento atual que a gente vive. A gente possibilita o acesso em relação à cultura geral e hoje o que me preocupa mesmo é efetivar a questão do currículo da escola. Eu gosto de conversar com o professor... Sinto muito, temos um programa, um programa tem que

**Currículo:
conteúdos e
abordagens**

ser fechado em cada uma das áreas. E essa é a competência do professor. Tem professor que eu acho que tem muito claro isso. Eu sei que na 5ª série eu tenho que ensinar tais conteúdos de matemática. Sei que até a 4ª série eles aprenderam tais conteúdos. E o professor efetiva a aprendizagem naquela série com

responsabilidade e tem professor que ainda não faz isso. Veja só. Se o professor tem que abonar¹⁷... Esses dias eu mandei chamar uma professora e exigi que ela fizesse uma reposição. Ela consegue faltar durante dois meses na mesma turma e o conteúdo vai... Eu fiquei preocupada porque a prova que é 18 de novembro... “– E o conteúdo, professora, quando é que vai ser dado?” Acho que essa questão do currículo, dos programas da escola, eles já são bem afinados.

A gente faz uma publicação dos conteúdos Tenho até marcadinha aqui. A gente publica para os pais. Porque que eu andei publicando os conteúdos para os pais? Porque eu vou dar isso, vou dar isso, vou dar isso... Nós publicamos trimestralmente os conteúdos. Ainda sinto que não se efetivou da forma que eu espero. Esse é um grande desafio com relação aos programas e currículos e em relação à metodologia, que é uma outra questão que eu tenho feito um trabalho ou pedido uma atenção dos coordenadores em relação ao acompanhamento do professor. O professor trabalha em dois, três lugares; é uma realidade da maioria dos meus professores, o acúmulo. Ele precisa de atualização. Todo mundo tem mais ou menos a nossa idade 40, 42, 45; tem professores mais velhos inclusive, e a questão da formação é outra questão que as coordenadoras pedagógicas vêm se esforçando. A Dalila está saindo, estamos aguardando um coordenador que possa ajudar o professor, para que ele possa gestar melhor a sala de aula. Levar mais o *datashow*, a internet, as imagens. Uma outra metodologia pra sala de aula. A questão dos programas eu acho que vai se efetivar, a metodologia, a questão de como ensinar.

Pesquisador: E quais são os desafios atuais para a garantia das oportunidades educacionais para todos os alunos, inclusive, para os que têm mais dificuldades?

Karasi: Uma maneira de lidar com elas é pelos grupos de tutoria, de imersão que mantemos na escola. De 5ª a 8ª, qual é a escola que tem, diariamente acompanhamento? Nós temos crianças aqui que vêm à Sala de Apoio Pedagógico a SAP é uma ilusão. Ela não dá conta de atender a demanda de uma escola como a “Altamira Fagundes”, que tem 1.400 alunos. Então, temos esses grupos de tutoria, de imersão. Acho que uma forma de garantir que todos tenham acesso é que a gente mantém a escola organizada, cuida dos programas; cuida da metodologia. Do menino mais comportado ao mais danado, mais a mediação do conselho que a gente faz. Acho que temos garantido assim.

Pesquisador: Que avaliação você faz da sua escola e que problemas ela apresenta hoje?

Karasi: Ah! Eu faço uma avaliação que é ótima! [risos]. E que a gente gosta demais de trabalhar. Apesar de ser uma escola muito trabalhosa. A tendência da escola é chegar no 6.0 do Ideb logo, acho que esse próximo ano tenho certeza que a escola dá conta de caminhar. Os problemas são os mesmos, mas acho que amenizados com todas essas ações. A gente tem problema em relação à motivação das crianças. Tem que descobrir formas pra motivar mais as crianças, botar dentro da escola. Tentamos fazer parceria. Fazemos pós-aula, campeonato, baile. Essa questão do vínculo da criança, principalmente do adolescente com a escola é uma coisa que eu não

Como motivar os alunos?

¹⁷ O abono de faltas é um benefício concedido aos funcionários públicos municipais, limitado a dez faltas anuais, sendo, no máximo, duas por mês.

esqueço, tento cuidar o tempo todo e essa é uma forma de aproximar, mas eu acho que em relação à sala de aula, quando eu falo da metodologia, essa é uma grande questão. Não adianta ter pós-aula, teatro, esportes, banda, o aluno se motivar pra essas coisas, mas não se usa a motivação pra Matemática, Geografia, História. Então, eu acho que essa é uma problemática em que todo mundo tem que se debruçar e resgatar. Temos um problema e isso não é aqui na Escola “Altamira Fagundes”; é nas escolas em relação à própria pessoa que pouco se valoriza. Ela é a primeira que acha que a aula vai ser chata mesmo, que estudar é chato; que ali é um trabalho. A questão da autoimagem do professor, da valorização dele como docente em sala de aula é uma coisa que está me preocupando.

A comunidade participa muito pouco. Isso não é uma coisa desta escola, é das escolas de forma geral, porque a gente vive numa sociedade em que os pais trabalham ou, se não trabalham, enfrentam problemas sociais muito grandes. Então, essa coisa da comunidade dentro da escola não vi acontecer em lugar nenhum, não da forma que eu entendo. Uma comunidade que pudesse ser mais próxima. Que pudesse vir de uma forma mais efetiva, mais parceira, e não ache que eles não participam porque não querem; não estão dando as condições materiais e sociais a todos nós, não é?

Pesquisador: E pra você, quais são os problemas mais comuns de indisciplina apresentados pelos alunos do 1º ao 4º ano e do 5º ao 8º?

Karasi: Do 1º ao 4º ano a relação entre eles. Hoje mesmo atendi dois alunos porque eles estavam na fila e um cortou o lugar do outro; aí se estapearam. Como estão num processo de desenvolvimento de aquisição da autonomia moral, ainda muito controlada aos 8, 9, 10 anos, então, são os problemas de indisciplina. Não conseguem se colocar no lugar do outro. As regras não estão ainda interiorizadas. Essa coisa do direito do outro, a cultura do bater, acho que é construída.

De 5ª a 8ª os problemas são maiores, além da questão da relação com o outro, é da não aceitação da forma de tratamento que o adulto dispensa. É comum o menino ficar bravo ou pode até ficar calado, mas fica bicudo e não quer trabalhar porque acha que foi maltratado pelo adulto. É uma coisa que a gente precisa saber balizar. Se se conseguisse instaurar uma relação melhor dos adultos com as crianças, teríamos menos problemas. Talvez, uma relação melhorada. Acho que entre eles já se regulam mais quando brigam. Por exemplo, sabem que aqui dentro da escola a gente não tem briga nesse pátio. Muito raro de 5ª a 8ª, de se socarem. Eles vão lá na esquina, se socam lá, sabem que aqui dentro da escola não é permitido. Mas tem ainda muita reclamação em relação ao tratamento que o professor deu, ao tratamento que o adulto deu. Enfim, acho que todo mundo precisa crescer mais em relação a isso, às relações menos autoritárias de todo mundo com todo mundo, entre adultos e adultos, adultos e crianças. E também tem umas crianças super autoritárias com os adultos, querem mandar, inversão total de papéis. Cada um querendo mandar e se colocar mais que o outro. Tem a questão do *bullying*, acho que ela é clara. Um grupo querendo se sobrepor ao outro, ou criança. É uma questão a ser tratada.

**Reclamação do
tratamento dos adultos,
crianças autoritárias e
*bullying***

Acho que a escola esquece um pouco da educação moral. As escolas se descaracterizaram em certo momento. Quando acontece essa popularização vem todo mundo pra dentro da escola. Eu sou da época que todo mundo foi

pra dentro da escola. Então o filho do pobre também entra para a escola. A escola se desorganiza pedagogicamente, ela deixa de fazer avaliação, de dar conteúdo. Começa a ser um espaço, um balcão de assistencialismo. Pelo menos é o que vejo na minha trajetória de estudante e de professora. A gente tenta resgatar o papel da escola, a cultura da escola. E ela está muito focada na questão do quê? Na questão do conhecimento. E a educação para os valores e para a ética? Os temas transversais estão aí. Mas eu não sei se são praticados. Talvez, a gente tenha esquecido, as famílias esqueceram também e esse tem sido um resgate. E não só dando bronca, ou punindo o garoto. Como é que a gente tem feito na escola? Discutem-se casos.

**Educação para
os valores**

Dois anos atrás, fiz um grande debate com as meninas em relação à gravidez na adolescência. Entrevistaram meninos que tiveram filhos. Numa época todas as meninas queriam engravidar, uma paixão. Tivemos, creio que em 2007, sete meninas que tiveram bebês aqui da escola. A partir das conversas, acho que falta essa questão da educação moral; deveria ser mais praticada também dentro da escola.

Pesquisador: Que relações você estabelece entre problemas de indisciplina e rendimento escolar?

Karasi: Total. Como eu já falei. O menino não dá conta de fazer o que tem que fazer dentro da escola, fica indisciplinado. Principalmente os adolescentes, muito marcados porque não têm acesso ao consumo, não têm acesso aos bens culturais. Vêm para a escola e não têm acesso minimamente a um “essezinho” [satisfatório], precisa sobressair de uma outra forma. Os grandes indisciplinados da escola, vários meninos que a gente coordenou e organizou no início, em geral não sabiam ler e escrever. Então se tornaram grandes líderes negativos e isso, no meu ponto de vista, é uma forma de camuflar a dificuldade de aprendizagem. Super inteligentes que articulavam massas, grupos, aprontavam as pequenas indisciplinas, mas eram crianças com dificuldades que não foram cuidadas ao longo do processo. Daí acho que a grande responsabilidade da escola é a de cuidar da aprendizagem ao

**Os grandes
indisciplinados
não sabiam ler
nem escrever**

longo do processo, não é num dia marcado, com apostila rodada, recuperação paralela, mas é no dia a dia. É ensinando, orientando, acolhendo a criança também.

Pesquisador: Que medidas têm sido adotadas para lidar com esses problemas quando se constata, por exemplo, que a questão da indisciplina pode ser por conta do rendimento?

Karasi: Quanto à indisciplina? A indisciplina relacionada à questão da aprendizagem? Não tivemos ações diferenciadas, porque era uma massa de crianças com dificuldades. Foram tratadas nesses espaços que eu falei. Nas tutorias, na imersão. Num caso ou outro que a gente ofereceu um material a mais pra família ajudar. Sempre gosto de lembrar aos professores que pai não é professor. E os pais da nossa comunidade, a maioria deles lêem e escrevem muito mal! Não lêem e não escrevem. Então, essa era uma tarefa da escola. Agora, especialmente pra esses meninos, o que nunca faltou? Há um grupo bem menor de hiperativos. Esse menino mesmo, o Chaka, faltou conversa, acolhimento, não se tinha de esperar o dia do menino aprontar uma grande indisciplina pra você ir pra cima dele, brigar e reprimir. Mas tudo tem marcos. O Chaka

**Rendimento escolar
e indisciplina**

mesmo, veio esse ano, tinha saído de uma escola particular, expulso, de uma escola estadual também, e veio parar aqui por recomendação da Coordenadoria ou sei lá quem. Menino difícilíssimo mesmo, com quadro de hiperatividade. O tempo todo xinga o outro. Ele vai gerando tumultos na sala de aula. O que nós fizemos com o Chaka? Foi convocado. Fizemos que ele viesse de manhã. Então, ele vem e auxilia no recreio, ele vem pra ser acolhido pela Halima também. Está reorganizando a relação e a gente tem conseguido conviver com o Chaka. Então, medidas assim pontuais, pra essas crianças.

A gente organizou um projetinho de recreio legal, que você vê... surge um pouco desses meninos com hiper dificuldade. Na

**Monitoria no
recreio**

medida em que eles começaram a ter uma produção diferenciada na escola, começam a resgatar o quê? A autoimagem. Não é porque sou ruim, não dou conta, sou sempre NS [não satisfatório]. Teve um efeito

como está tendo pra esse menino, um efeito extremamente positivo. No ano passado, lembra daquele menino que eu mostrei pra você? Ele está aqui na foto. A mãe dele não queria, o menino estava abrigado (sob tutela do Estado), voltou pra família. Passou o ano aqui dentro da escola. Vinha às 7h da manhã pra me ajudar, era meu assistente, era do reforço, usava a informática. Tinha livre acesso. Nas férias o que aconteceu com ele? Ficou na rua de novo, voltou a cheirar cola lá na praça, já está abrigado novamente, a mãe dele abandonou, não quis mais. Então, cada caso é um caso.

Os casos mais graves a escola tem acolhido; aí eu recebi severas críticas porque ninguém quer um adolescente, entre aspas, problemático aqui de manhã, fora de sala de aula. Como se as salas de aula fossem também gaiolas e prisões. Uma parte dos funcionários, às vezes fica bravo, mas quando vê a criança produzindo, mudando a conduta entende que o caminho é esse do acolhimento.

Acolhimento

Pesquisador: Com sua percepção, como gestora e diretora da escola, qual é o grau de envolvimento dos professores regentes com esses alunos?

Karasi: No nosso grupo, eu acho que existe um grau de comprometimento muito bom. Não tenho queixas. De todo jeito, tem sempre um ou outro professor que diz “não, vou cuidar!” Aí eu faço valer o direito e a lei, o ECA. Então, vamos ter clareza da sua função e da minha função. Um dia só que aconteceu um conflito muito grande, entreguei o livro à professora e pedi que ela relatasse o porque ela não ia atender a criança, foi uma única vez: “pega o livro de ocorrência, a senhora vai anotar por que essa criança, criança pequena, cidadão em processo, com necessidade de cuidado... a senhora não vai cuidar? A senhora assina e coloca seu RF [Registro

**Cuidado com
o aluno**

Funcional] que eu vou encaminhar.” E nunca mais vi nenhum outro professor dizendo que não fosse cuidar. Para você ter uma ideia, os alunos não saem da sala, não sei se você observou. Eles podem descer pra ser

encaminhados. “O que foi? Ah! Respondeu ao professor na sala!”. Conselho. Preencha a convocação, vai voltar pra sala. O professor sabe que ele é devolvido pra sala. Não tem criança fora de sala, não tem masmorra aqui embaixo pra prender ninguém. Os professores têm clareza disso e depois desse dia, eu lembro que foi uma história bem pesada... Estou te contando com calma. Não tem direito de escolha, não é? O menino estava enlouquecido. Mesmo assim, não vai ficar aqui embaixo. Se ele está enlouquecido, tem que encaminhar pro hospital-dia, pro terapeuta dele e a

família dele tem que ser chamada, os professores têm que ter bastante clareza disso. Então, acolhem. Se não acolhem porque querem, acolhem porque tem uma lei e porque tem uma diretora que... eu gosto de brincar que eu sou a maior defensora e zeladora dos meninos aqui dentro da escola.

Pesquisador: Qual a relação dos professores do reforço, dos grupos de tutoria ou de outros grupos produtivos com professores regentes?

Karasi: O que eu acho que acontece com esses professores, é que a relação é mais próxima. Eles atendem grupos menores, são os professores readaptados, eles atendiam grupinhos de três, quatro alunos; a coordenadora e a Professora de Sala de Leitura, eu acho que elas atendem 11, 12, 13 crianças. Então, o que acontece? Tem um efeito para o grupo de professores. É mais uma pessoa alimentando de informação, mais uma pessoa tentando contar um outro ponto de vista sobre a sala. O professor da sala é mesmo tomado por aquela emoção, aquele movimento, aquela carga de trabalho. Fica com a visão um pouco ofuscada em relação a esse menino. Ele faz uma avaliação superficial: então, o menino é indisciplinado, indisciplinado o menino é. A relação é ruim. O que acontece? Essas pessoas ajudam a alimentar a conversa com os professores. Eu acho que tem um efeito positivo nessa medida. A relação melhora. O professor vai começar a observar coisa que você não dá conta de ver quando está atendendo 35. Em geral, você não consegue ficar do lado dos 2 ou 3 da sala dele observando. Você tem os alunos que cobram, que terminaram, os que querem mais lição, os que não entenderam. E tem condições de avançar. Eu acho que a melhoria é nesse sentido. São acolhedores demais os professores que atendem esse grupo menor. Eu acho o vínculo muito maior.

**Alimentar a
conversa entre
professores**

Pesquisador: Qual é o envolvimento dos pais dos alunos com problemas?

Karasi: A gente tem dois grupos: os pais que super se dedicam, estão próximos, que são uma parte da escola e crianças com muitas dificuldades, o que eu vejo na parte deles são pais bastante ausentes. Eu tenho a impressão de que eles têm dificuldade de lidar com o problema. O que aconteceu? A gente teve várias perdas, várias perdas de crianças quando o pai se sentia pressionado: Tem que levar nas Clínicas? Ah! Vai perder um dia pra levar na fonoaudióloga? Quando um pai não dava conta dessas demandas, em geral, ele pedia transferência da escola. É uma coisa que eu tenho bastante clara, apesar de pedir pra ele que mantivesse a criança na escola. Então, a gente tem sorte, que todos os encaminhamentos foram atrás: “Olha! A psicóloga disse que não é hiperatividade. O que você acha que é?”

A gente já descobriu caso de meninos que não liam e escreviam; tem uma menina que não lia. Tinha um quadro de ser uma menina, como chama? autista! A menina não ouvia! Essa coisa de ela ser ausente é porque ela não ouvia. Então, a família correu, foi atrás, buscou informação. Até a gente não teria condições de perceber isso aqui na escola.

É isso, uma grande parte foge mesmo. Chega e gosta da escola, acha a escola legal, uma escola segura, organizada e competente... e tira porque não quer lidar com isso... são vários. E eu não sei como se controla isso, não tenho tempo de escrever uma carta para o Ministério Público ou para o Juiz da Vara da Infância dizendo: “essa família está negligenciando a sua função primeira que é cuidar das crianças”. O sujeito vai burlar.

Eu tive esse ano um problema com uma menininha, vinha suja, cheirando xixi, dias de frio com o pezinho todo de fora, a mãe dela era usuária de

Não se consegue parrear as dificuldades de caráter socioeconômico e de gênero

drogas. Tinha toda uma situação social e foi minha aluna na EJA, então eu tinha mais liberdade com a mãe dela. Quando peguei pesado, o que ela fez? Transferiu a menina de escola. Vai para uma escola que pode não olhar, que não se

incomoda se ela vai descabelada, se os meninos a chamam de macho, enfim... e está lá, a mãe fica tranquila.

Eu não sei, o poder público, eu não sei como acompanhar essas crianças, mas sinto que elas ficam totalmente sem ajuda das escolas, que exerce uma política de se envolver o mínimo com as crianças. Porque tem problema, porque vai ter desgaste emocional. Fazem de conta que não vêem o que é mais claro. Eu fico um pouco preocupada porque são vários pais assim.

A gente tem tanto fórum, tem observatório de segurança aqui no bairro. Devia ter observatório em relação às crianças sem segurança, segurança que a família não proporciona. Porque aí tem todo um desdobramento. Essa menina mesmo começou a ficar uma menina super agressiva, estava no terceiro ano. A mãe dela é homossexual, assumidíssima, masculinizada e por conta disso, havia toda uma avalanche em cima da aluna dessa história além da pobreza, da mãe dela ser usuária de droga. A mãe cortou todo o cabelo da menina, galeguinha, cortou do tamanho do seu cabelo. Então, ela foi se desorganizando emocionalmente porque a mãe não tinha suporte pra ajudar e eu não tive pernas pra sustentar. E aqui a gente tratava ela bem, fizemos vários trabalhos em relação à questão da homossexualidade com a escola, não com aquela classe apenas, para que ela pudesse, enfim, não se sentir tão constrangida em relação à opção que a mãe fazia. Foi embora e deve estar aí não sei onde, condenada a não sei o quê também. Porque ninguém faz nada, nem eu consegui fazer.

Clima democrático

Pesquisador: Você percebe a relação entre nível socioeconômico, raça, cor e gênero na manifestação e no trato das dificuldades encontradas?

Karasi: Que tipo de dificuldades?

Pesquisador: Dificuldades de aprendizagem, às vezes com relação à indisciplina.

Karasi: Eu acho que é difícil responder. Aqui na escola não vejo essa dificuldade: tem meninos super brancos com hiper dificuldades, temos meninos, como esse menino Chaka, que é hiper, mega *blust* inteligente, escreve bem, fala bem. Não se consegue parrear por aí. O que se consegue parrear é, famílias mais presentes, crianças mais tranquilas, e aprendem. Famílias com questões socioeconômicas seríssimas, pai bebe, mãe bebe, desempregado e tal, a criança não traz material, não traz lição, e isso eu acho que afeta sim a produção dela. Em relação ao poder aquisitivo, essa presença família faz uma grande diferença. Com relação à raça, somos todos mestiços e isso começa comigo: eu não sabia se eu era afrodescendente ou não [risos], somos todos mestiços aqui, não estamos separados.

Pesquisador: Na sua opinião, qual a relação entre clima institucional da escola e abordagem dos conflitos?

Karasi: A gente procura um clima da escola democrático, procura ser uma escola aberta. Não é uma escola perfeita, mas buscar essa mediação... o tempo todo a gente procura transmitir ou reproduzir isso na questão do tratamento dos conflitos com as crianças, com a comunidade: não tem essa

diferença. O clima que a gente mantém com a instituição é o tratamento que se dá às crianças, é o tratamento que se dá à comunidade de uma forma geral. Não dá para tratar os professores assim, a comunidade assim, os alunos assim. Existe uma relação democrática, que tem contribuído sim, mais aberta, tem que ser mediada, isso é com todo mundo, é relação humana. Não consigo dividir assim, dessa forma hierarquizada.

Pesquisador: E qual é a atuação do grupo gestor em relação ao atendimento aos alunos e aos conflitos?

Karasi: Como eu falei, a gente procura praticar o princípio dessa convivência no espaço coletivo. Então, nós estamos todos juntos o tempo todo! Na reunião do conselho, participamos junto com os professores. O atendimento às crianças com dificuldades, participamos junto com os professores. Muitas vezes nós presidimos as reuniões. Seja aqui na minha sala, seja na reunião com todo o público. Uma coisa que eu gosto de falar pra equipe técnica é que não é para a gente se furtar. Na verdade essa mediação e depois deixar o professor sozinho. Eu acho que era uma coisa que caracterizava muito essa escola e muitas outras escolas. Tem problema: o problema é com o professor! As regras são claras e eu não me meto nisso! A gente faz essa mediação corpo a corpo com o professor, isso é, na participação na JEI [antiga jornada, atualmente substituída pela Jeif – os profissionais na educação geralmente se referem aos horários coletivos pela sigla da jornada – JEI ou Jeif], na participação nas reuniões pedagógicas, nas participações do conselho de pais e de professores, participação no conselho. Então, é, na verdade, uma mediação coletiva, conjunta.

Pesquisador: Antes de ser diretora, você foi coordenadora pedagógica. Qual é a herança desse papel exercido como coordenadora? O que ele trouxe de importante na sua prática como diretora?

Karasi: Acho que a situação de eu ter sido professora muitos anos antes. Para mim, todas as dificuldades que tive como professora, como coordenadora, hoje eu tento facilitar. Então, as dificuldades que eu tive com as minhas diretoras, o que elas não faziam por mim, eu procuro fazer para as minhas coordenadoras. Para os meus professores, eu sei o que é estar numa sala sozinho, precisar de um papel e não ter um ser humano no corredor pra acolher. Ter um problema com um aluno de relacionamento e não ter ninguém pra mediar.

A grande bagagem que eu trouxe é hoje poder mudar os papéis. Durante muito tempo professora, durante muito tempo coordenadora. Voltei, depois de um tempo coordenadora, quando eu vim para a prefeitura eu fiquei em sala de aula até começar de novo no cargo de coordenadora pedagógica e depois diretora. Assim, eu tenho muita clareza das dificuldades e, na verdade, o que eu esperava de um gestor, seja ele coordenador ou não, é uma coisa que eu procurei praticar: acesso à informação, participação nas decisões, capacidade de compartilhar responsabilidades. Essa é uma questão. E outra bagagem é a bagagem técnica. Quando fui discutir como é que a gente poderia promover a melhoria da qualidade do ensino, como eu fui professora e coordenadora, não estou atuando como burocrata que só sabe prestar conta de verba ou só tem a lei. Eu não sei das leis, em geral, eu nem sei operar o programa *eol* [escola online] da escola, pra você ter uma ideia [risos]. Já fui punida por imperícia, advertida, nem me lembro, acho que em relação a acúmulo.

Hoje eu conheço bastante, acabei me obrigando a participar mais nessa situação porque me ensinaram. Mas quando eu fui gerenciar a construção do

PP, reconstrução do PP, eles estavam falando com uma pessoa que deu aula e uma pessoa que coordenou grupos, uma pessoa que entendia. Eu entendo bastante do pedagógico, basicamente. Não entendia do administrativo, do administrativo fui aprendendo. Acho que isso ajudou a escola a se organizar, essa bagagem que eu trouxe, técnica; técnico-pedagógica.

Pesquisador: Entrevistando outras pessoas, mães, pais, professores e assistente de direção, as pessoas reconhecem que houve uma mudança significativa na escola da sua gestão, do começo da sua gestão pra cá. Ou seja, a escola melhorou, ela tem um reconhecimento de estabilidade e melhoria. Na sua opinião, quais são as características que deve ter um diretor ou uma diretora para que isso possa acontecer?

Karasi: Acho que a questão da identidade. Eu moro nesse bairro há uns oito anos. Andar pelas ruas do bairro é uma coisa que comove todo mundo. Então, vou aqui na invasão, uso o mercado, a padaria, a praça do bairro. Desde os primeiros tempos, eu vim pro bairro e me identifiquei, enfim. Eu olhava com carinho as crianças, acabei escolhendo a Escola “Altamira Fagundes”, apesar de a escola ser grande; tinha umas EMEIs pra eu escolher, eu fui a 12ª colocada no concurso de diretor. Quis escolher uma escola no bairro, queria colaborar. Sabe aquela história de plantar uma árvore e escrever um livro? Eu nem plantei, nem escrevi um livro. Quis ser diretora da escola pra poder ajudar a comunidade, fazer alguma coisa além, pra mim ou para as minhas filhas.

Acho que outro ponto é fazer valer esses ideais: do trabalho coletivo, do trabalho dentro da escola. Achei que sempre era possível. Apesar das pessoas dizerem: “Olha, isso não é possível! Não dá! A escola pública não tem jeito!”

Eu fui aluna da escola pública. Fui aluna do “Brasil-Japão”, morava no Sapé¹⁸, e eu não sei o que foi a alavanca pra poder viver e construir a minha vida. Foi a escola. Aquela escola que na nossa região é tão marcada pelos conflitos. Mas, foi aquela escola. Então, eu sempre fiquei achando que era possível reconstruir a escola, esta escola daqui, acreditar no poder da educação e na situação da escola pública que me surpreendi: como eu vim da rede pública e da particular, não sabia que a gente podia, não são tantos recursos, a gente precisa mais. Mas em relação à escola particular da classe média, a escola pública da prefeitura municipal de São Paulo é uma escola riquíssima. Nunca tive tanto recurso, tanto material, tanta formação como eu encontrei como gestora da escola. Porque eu acho que as coisas não estavam sendo aproveitadas na medida em que era possível. Assim, eu comecei a pregar isso: é possível! É possível! Nós podemos, nós podemos... E tanto podemos que transformamos, nós, não sou eu! Mas dá, vamos fazer! Essas coisas foram crescendo. Acho que sou uma pessoa que conseguiu motivar os funcionários, que consigo organizar os trabalhos.

Gosto de falar que eu não trabalho quase nada, porque esse vai pro banco, aquele faz as compras, eu vou delegando, distribuindo e fazendo as pessoas trabalharem. Basicamente, reconheço muito a produção do professor. A produção nunca é minha. É do professor, é da professora, dessa mãe. Eu trouxe para as pessoas um sentimento de pertencimento, você vai conversando com os professores, o mesmo mau humor, você conhece a

**Trabalho
coletivo
como ideal**

¹⁸ Favela que fica em bairro próximo.

produção que é deles, não é minha. No nosso projeto, não tem Karasi, eu nunca estou incluída, porque a autoria é delas. Posso ter dado a ideia, fornecido as condições materiais primeiras e o apoio, mas a produção é de todos. Então, eu acho que é isso: a motivação, o reconhecimento, a

**Crença no
sucesso escolar
dos alunos**

organização, a distribuição e acho que essa história do acreditar. Falam que eu sou simpática, delicada [risos] e muito afetiva. Acho que essa questão da afetividade aqui contou muito. Nessa escola eram todos muito bravos, muito guerreiros... e essa imagem que trazia da escola, super brava, é uma

escola que já parou nas greves, já fez piquete várias vezes na coordenadoria, uma escola que já derrubou coordenador de educação. E são as mesmas pessoas, não são novos. Eu vim, outros vieram, mas você pode ver, são centenários. E um pouco dessa característica. Não sei se toda essa afetividade, toda essa proximidade... no café da manhã, na feijoada do Dia dos Professores, que foi na quinta-feira, eu mesma fui e cozinhei. Essas coisas todas vão agregando as pessoas. Acho que a escola não pode ser só um trabalho, eu não vim fazer telha aqui. Tem que ter relação, humana, afetiva. Se não tem um tom humano, a gestão vai pro beleléu.

Pesquisador: Você disse que mora no bairro. E qual é a identificação que você tem com essa comunidade?

Karasi: A gente tem uma história de vida. Meus pais são nordestinos, migrantes. Vivi em situações, talvez, tão precárias quanto as que eu vi nas crianças. Acho que essa coisa de resgatar a infância. O que mais me identificou com a comunidade e me fez escolher a escola, com dedicação, para dizer hoje o que não me diziam: “olha, você pode fazer a Fuvest, você é uma menina inteligente!” Eu nem tentei fazer a Fuvest! Acho que eu quis, na verdade, resgatar um pouco da minha história de infância com essas crianças. Agora mesmo a gente está com um grupo preparatório para o vestibulinho. Tenho certeza que os 20 alunos que estão fazendo o vestibulinho aqui para o Instituto Federal de Educação Tecnológica [IFSP] vão entrar. Porque a gente está dizendo pra eles que não precisa ficar aqui na escola estadual para fazer o ensino médio. Dá para ir para uma escola técnica, mais qualificada que a nossa. Essa própria questão, você acredita, você tem essa possibilidade. Apesar de saber das condições materiais, do capitalismo, do sistema e tudo mais, acho que também não se pode desesperançar as pessoas. Temos que ser um semeador de esperanças. Então, é essa a identidade que eu tenho.

A entrevista com a diretora oferece um cenário das transformações pelas quais passou a escola no período de cinco anos. A partir dela tentaremos evidenciar os aspectos fundamentais que foram capazes de operar uma mudança substancial no que diz respeito ao resgate da função precípua da instituição educacional.

Primeiramente, destacamos o papel da direção da escola, que se concretizou como liderança de todo o processo de mudança, cuja autoridade foi fundada nos princípios éticos de justiça, responsabilidade e democracia.

Na escola estudada, o papel da direção pode ser considerado fundamental, tanto pelo que foi apurado no trabalho de campo e nas entrevistas com os demais sujeitos quanto pelo conteúdo da entrevista da diretora. A partir da imersão etnográfica na escola, é possível

afirmar que o êxito alcançado se deve, em grande parte, à capacidade da direção de constituir uma coletividade, de assegurar um ambiente propício à aprendizagem de todos os alunos. Tratando dessa questão, ao falar da importância do papel da direção na construção dessa coletividade, afirmam Nunes e Andrade (2003):

[...] se, por um lado, percebe-se a realização de práticas instituintes democráticas de condução da administração escolar, por outro também se verifica que tais práticas ainda se encontram bastante associadas ao núcleo informal de gestão, organizado em torno, principalmente, da liderança política da diretora-geral. O papel da diretora da escola é, portanto, preponderante no estímulo e na viabilidade das escolas abrirem-se a novas propostas para seus próprios alunos, professores e comunidade. Entretanto, por mais que muitas experiências pareçam ser deslanchadas a partir de trajetórias individuais – que devem ser valorizadas e prezadas em qualquer aspecto de um trabalho educativo e social –, a sustentabilidade do projeto vai depender, em última instância, de um projeto mais coletivo em que estejam representados os diferentes atores, o que, por sua vez, impõe a necessidade de um trabalho mais conjunto e não apenas centrado na figura da direção (p. 4).

Além do que se observou no dia a dia da escola, há também evidências nas falas dos sujeitos, como foi constatado na entrevista com o assistente de direção:

Há cinco anos com a chegada da diretora, ela chama o grupo para essa responsabilidade e a gente começa a pensar em todos os problemas que a escola tem, e como é que nós poderíamos resolver esses problemas, o que nós poderíamos focar a partir de então. Então, surge essa ideia da coletividade, de a gente repensar o projeto político da escola, projetos que podiam, de fato, atender a essa comunidade e minimizar todas as questões de aprendizagem que nós tínhamos até então. [...] Acredito que a melhoria da qualidade de ensino está também numa escola que pensa em desenvolver um trabalho focado em projetos. A gente sabe que essa questão da escrita, da leitura, do cálculo é o nosso objetivo principal dentro da escola. Quando a gente pensa de forma coletiva na Escola “Altamira Fagundes”, a gente discute bastante essa questão da qualidade do ensino na unidade, como é que nós poderemos elevar a qualidade e como é que nós poderemos garantir isso também com os meninos. A gente percebeu que o foco seria mesmo a questão do trabalho coletivo. Começamos pensar nesses projetos que envolvessem todas as áreas de conhecimento e todas as pessoas que participam do processo, desde o agente escolar até o diretor de escola (Assistente de direção).

A visão político-pedagógica, com base no direito à educação, balizou a instituição para se tornar uma escola de prestígio junto à comunidade. Para alcançar esse resultado, além do papel fundamental da direção, destacamos os aspectos constatados no estudo e que aparecem bem delineados na entrevista da diretora, quais sejam:

a) Os combinados ou pactos com distintos segmentos que expressam a assunção coletiva das responsabilidades e o seu compartilhamento solidário, culminando na realização de um fórum com os alunos e publicação das sínteses das discussões e deliberações. Todos,

indistintamente, se implicaram no processo de conquista de respeitabilidade da escola. Nos momentos mais críticos, até meados de 2008, em que o absenteísmo docente era elevado, todos se dispuseram a dar aulas: a professora da sala de leitura, a coordenadora pedagógica, a funcionária aposentada que morava próximo à escola e, até mesmo, a diretora. Nota-se, nesse caso, a flexibilidade no desempenho dos papéis e das funções na escola. Aqui, merece ainda destaque o apoio oferecido ao trabalho dos professores e o seu reconhecimento, passando da atuação de pequenos grupos com projetos bem pontuais à formulação de projetos mais audaciosos de participação ampla, envolvendo o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental;

b) O atendimento às dificuldades de aprendizagem, com a implantação de esquemas permanentes de apoio aos alunos, por iniciativa própria da escola, e a ênfase na aquisição do conhecimento, superando a defasagem idade-série, por meio da correção de fluxo baseada na estratégia de apoio pedagógico aos alunos mais velhos. Definição clara do que deve ser abordado em termos do currículo e do período em que vai ser trabalhado, com esclarecimentos, inclusive, aos pais sobre o programa a ser desenvolvido. Soma-se a isso a preocupação com as formas de abordagem, com a motivação das crianças e dos adolescentes e com a ampliação do universo cultural do aluno;

c) Responsabilidade na condução do Projeto Pedagógico da escola e valorização dos professores;

d) Acolhimento ao aluno, aliado ao cuidado de encaminhamento a outras formas de assistência nos casos das crianças que dela necessitem. Cuidado com o desenvolvimento individual, em especial com aqueles alunos mais vulneráveis, e encaminhamento a redes de apoio ou a instituições capazes de assegurar o atendimento requerido em matéria de saúde e outras formas de assistência;

e) Consciência política com vistas a assegurar o direito de todos à educação cujo currículo seja capaz de promover a aquisição do conhecimento necessário para pensar a respeito do mundo de novas maneiras (YOUNG, 2007), e para compreendê-lo, relacionando as experiências pessoais às de outros contextos, adquirindo maior grau de generalidade nas explicações, o que leva ao sucesso escolar;

f) Afirmação do sentido público da ação pedagógica, expressa na forma de divulgação da agenda dos membros da equipe gestora, publicação trimestral do currículo implementado na escola e prestação de contas dos recursos financeiros e das atividades

pedagógicas; socialização da informação; participação nas decisões e compartilhamento de responsabilidades; e

g) Institucionalização das ações por meio da criação de mecanismos capazes de aproximar os diversos segmentos da escola, os quais constituem, a nosso ver, mecanismos de acompanhamento e controle social dos processos de regulação das responsabilidades e das relações dos diversos atores do espaço escolar. A título de exemplo desses mecanismos, podemos citar: o conselho de pais; a mostra cultural, na qual são expostos todos os projetos implementados durante o ano; as reuniões de pais, do Conselho de Escolar e da Associação de Pais e Mestres; os conselhos de classe etc.

No caso da escola estudada, diversamente do que muitos acreditam, a disciplina se revela como produto da aprendizagem e do sucesso escolar de seus alunos. A busca da melhoria da qualidade do trabalho pedagógico e a condução apontada para dar concretude ao direito de todos à educação, levando à efetivação desse objetivo com a aplicação de processos significativos, possibilitou a construção do clima de harmonia e êxito na instituição estudada.

4 O TRABALHO NOS ANOS INICIAIS E O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DIFICULDADES

Qual a paz que eu não quero conservar pra tentar ser feliz?

(O Rappa)

Ao iniciar o trabalho de campo, percebemos que um olhar mais atento sobre o desempenho dos alunos, principalmente acompanhando aqueles com dificuldades nos anos iniciais, poderia nos aproximar de uma das indagações iniciais da pesquisa, que consistia na relação dos fenômenos de indisciplina e de violência com as situações de desigualdade. Seria possível estabelecer relações mais claras entre o mau desempenho escolar e as relações de desigualdade aprofundadas ou promovidas pela escola?

Tínhamos nos proposto a estudar a relação dos fenômenos de indisciplina e de violência escolar com alguns marcadores sociais: gênero, pertencimento étnicorracial e origem socioeconômica.

Na tentativa de encontrar caminhos para responder à questão, acompanhamos uma turma de reforço dos 2^{os} anos, formada para dar atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem de três classes: 2º A, 2º B e 2º C. A turma do reforço era regida pela professora da sala de leitura e por uma das coordenadoras pedagógicas da escola. Ambas atuavam juntas durante uma hora e meia por dia, de segunda a sexta-feira. Durante o horário de aula os alunos saíam de suas respectivas classes e iam compor a turma de reforço. As classes de 2º ano – A, B, e C – eram regidas, respectivamente, por duas professoras e um professor. Ainda que não seja tão comum, pode-se encontrar a presença masculina na docência dos anos iniciais do ensino fundamental.

O critério explícito de classificação de aluno para a turma de reforço era a dificuldade de aprendizagem; mais especificamente, eram enviados para essa turma os alunos que se encontravam nas fases pré-silábica, silábica com valor e silábica sem valor sonoro (de acordo com os procedimentos de aferição da aprendizagem adotados pela Prefeitura), conforme relatado nas entrevistas dos três professores regentes:

Cada um dos alunos tem uma dificuldade. Todas essas dificuldades estão relacionadas à alfabetização. Então, cada aluno que foi encaminhado, dentro desse grupo, possui a dificuldade na escrita e tanto na escrita quanto na oralidade, na produção. Eles não conseguem acompanhar o ritmo da classe. [...] São alunos que no início do ano, mediante a sondagem de escrita, verifiquei que elas são crianças que não estavam ainda alfabetizadas. Na

escola criamos essa recuperação paralela e as seis crianças não alfabéticas foram encaminhadas para essas aulas de reforço. [...] Então, nós decidimos, em equipe, que essas crianças precisariam de um atendimento mais individualizado. Essas crianças que eram silábicas sem valor, silábicas com valor, pré-silábicas, nós encaminhamos pra turma de reforço. Agora, quem é silábico alfabético ficou comigo, eu não mandei (Professora regente do 2º ano).

Entretanto, mesmo que o critério de classificação para a turma de reforço seja *oficialmente* a dificuldade de aprendizagem, admite-se que alguns dos alunos têm também problemas de indisciplina, como afirma uma das professoras regentes do 2º ano, quando indagada a respeito:

Alguns alunos sim. Alguns alunos, devido a esse problema de alfabetização, eles acabam não interagindo com a classe e isso motiva a indisciplina dos alunos. [...] Então, os problemas de indisciplina estão relacionados, como eu falei, com a alfabetização. Eles acabam ficando desatentos. Não existe esse acompanhamento familiar e na sala de aula eles acabam levantando da sala, perturbando outros alunos. Eles acabam se autoagredindo. Por mais que se chame a atenção para a alfabetização, eles acabam ficando distantes do ritmo da própria classe e isto começa gerar indisciplina (Professora regente).

O envio às turmas de reforço por causa da indisciplina confirma um dado obtido durante a observação dessa turma, que era a presença de alunos alfabéticos. Pelos critérios de aferição da rede municipal, para alunos cuja aprendizagem da leitura e escrita é satisfatória, em princípio não se justificaria a frequência ao reforço. Nesse caso, a julgar pelo critério de indicação, observamos que alguns alunos estavam ali mais por problemas de indisciplina do que pelas dificuldades de aprendizagem, pois o desempenho, tanto na turma de reforço quanto na sala de aula, era melhor do que o desempenho de alguns alunos que sequer foram considerados com dificuldades.

Ao menos dois alunos despertaram nossa atenção durante os sete meses de acompanhamento dessa turma: Akil e Kamau. A depender do grau de proficiência da língua, o desempenho de ambos destoava dos critérios explícitos de formação da turma de reforço, a exemplo do que foi observado em maio de 2010:

[...] Ao final da escrita das palavras, a professora recolheu as folhas das crianças e ditou as palavras para serem escritas no caderno. Ao ditar, ia indicando com o dedo a quantidade de letras. Akil sempre erguia a mão e dizia: “acabei primeiro!”, fazendo questão de mostrar para a professora. [...] Observei que, tal como da última vez, há crianças alfabéticas e com bom nível ortográfico, muitas das quais brincam durante as atividades (Caderno de campo).

A presença de alunos alfabéticos e com bom conhecimento ortográfico da língua na turma de reforço nos leva a indagar se eles não estavam lá para assegurar a ordem nas suas respectivas classes ou, ainda, se ao reforço não cabia também a função de tornar os alunos

mais disciplinados, de enquadrá-los em um processo de inculcação de comportamentos que não perturbassem os outros.

Observando também as classes de segundo ano, constatamos que Akil e Kamau realizavam as atividades com maior rapidez e mais qualidade do que muitos dos colegas, inclusive, daqueles não indicados para o reforço. Esses dados corroboram as constatações de muitos estudos brasileiros como o de Barretto (1975) e de outros no exterior como os de Dubet e Martuccelli (1998).

Ao iniciar o segundo semestre do ano letivo, no final de julho, Akil foi reintegrado à classe e Kamau continuou na turma de reforço até outubro, quando também foi reintegrado à classe de origem. Apesar dessa aparente distorção entre o nível de conhecimento da língua e a frequência à classe de reforço, cabe observar que nas reuniões entre os professores regentes e as professoras do reforço a resistência em reintegrar alguns alunos às classes de origem era das professoras do reforço e não das professoras regentes, que algumas vezes argumentavam que determinado aluno poderia acompanhar o nível da classe, mas, invariavelmente, eram dissuadidas, sendo postergado por tempo determinado, geralmente por um período de dois meses.

O trabalho nas turmas de reforço com os alunos dos anos iniciais e com dificuldades, de certo modo, supera em muito o pessimismo que costuma estar presente nos discursos dos professores. Em que pese constatar que os alunos que têm mais dificuldades tendem a ser aqueles em situação de maior desvantagem no cenário da desigualdade social, o trabalho da escola procura fazer com que esses alunos superem a condição de desvantagem.

Por sua vez, confirmando os achados das pesquisas das últimas décadas, como as de Marília Carvalho (2003), constatamos que a questão de gênero afeta a educação quando se trata de baixo desempenho, prejudicando sobretudo os meninos, e, frequentemente vem associada também às questões identitárias e de classe. A turma de reforço dos 2^{os} anos é composta por maior quantidade de meninos, principalmente, negros e pardos, bem como por aqueles de maior carência material. Eis aqui, portanto, presentes na escola três aspectos da desigualdade brasileira em relação às oportunidades de educação: de gênero, de origem etnicorracial e de origem social. Alceu Ferraro (2010), analisando dados censitários, também aponta que nas últimas décadas reverteu-se a direção das desigualdades de gênero em educação a favor das mulheres, embora a população negra continue em desvantagem. A esse respeito, afirma:

À medida que se passa das gerações mais velhas para as mais novas, as mulheres passam da condição de inferioridade à de superioridade em termos

de média de anos de estudo, ao passo que a população negra mantém-se em posição de inferioridade, em relação à população branca, em todas as idades, embora com alguma redução no nível de desigualdade (FERRARO, 2010, p. 505).

Mesmo considerando os recortes de raça e origem social, são os homens que encontram mais dificuldades em prosseguir na escolarização. Nesse caso, em se tratando de homem negro e mais pobre, sua situação tende a se agravar também na escola. Em 2009, de 123 alunos matriculados na Sala de Apoio Pedagógico (SAP)¹⁹ da Escola “Altamira Fagundes”, as meninas representavam 36,6% e os meninos 63,4%, ou seja, quase dois terços do total de alunos atendidos.

Em 2010, a situação se manteve com percentuais muito parecidos, 37,3% de meninas contra 62,7% de meninos. Na sala de reforço do 2º ano a situação é ainda mais favorável para as meninas: 36% contra 64% de meninos. Esse cenário muda um pouco, apenas, na turma de reforço dos 3^{os} anos do Ciclo I, coordenada por uma professora readaptada, cuja presença das meninas não é muito inferior à dos meninos: 46% e 54%, respectivamente. Esse quadro nos leva a indagar se fatores de comportamento não estariam também, nesse caso, influenciando a trajetória escolar “menos digna”, para usar uma expressão de Dubet (2003), dos meninos mais pobres e negros. Essa tendência de percurso foi apontada por Carvalho (2003), quando assinalou a importância do marcador de gênero no processo de escolarização:

[...] a diferença entre as proporções de homens e mulheres alfabetizados tem a ver com o percurso escolar que meninos e meninas estão fazendo no nosso ensino, evidenciando uma trajetória mais longa e mais tumultuada para as pessoas do sexo masculino (CARVALHO, 2003, p. 186).

Notamos que as questões de gênero, raça e origem social se desdobravam em dois aspectos. O primeiro é a presença maior dos meninos nas turmas de reforço. O segundo é que, independentemente do sexo, essa turma era constituída majoritariamente pelos mais pretos e mais pobres.

Observamos que das três categorias sociais consideradas neste estudo – raça, sexo e origem social – a que desperta maior melindre entre os profissionais da escola é a questão etnicorracial. Todos falam com relativa facilidade e compreensão dos aspectos de classe e gênero, mas geralmente não se arriscam muito quando está em questão a cor dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Para ilustrar essa dificuldade, transcrevemos um trecho da entrevista de uma das professoras regentes:

¹⁹ A Sala de Apoio Pedagógico atende alunos do ensino fundamental II com grande defasagem de aprendizagem, notadamente os casos de inclusão, mesmo aqueles que não têm laudo médico expedido.

[...] com relação a esta classe são os alunos do sexo masculino. O nível socioeconômico é um nível muito baixo. Cor? Raça? São alunos descendentes... é difícil falar de raça. São brancos, negros, afros. E a característica física: são alunos pequenos. Não dá pra gente descrever as características físicas deles. As características físicas seriam no sentido de que eles não vêm bem arrumados, existem problemas com relação à parte de higiene pessoal e a característica mesmo de alunos carentes (Professora regente).

Note-se que, apesar do aparente constrangimento de se falar das características físicas dos alunos, entre as quais certamente se inclui a cor da pele, a professora arrisca-se a explicitar aspectos como higiene pessoal, altura, aparência física e carência material, indicando, talvez, a nosso ver que a pobreza é mais aceitável do que a cor de seus alunos, o que corresponde a certa representação de moralidade num dado contexto social.

Apenas em uma das entrevistas se aborda, de maneira mais objetiva, a desigualdade manifesta no aspecto etnicorracial. Na fala da coordenadora pedagógica há o reconhecimento da cor da pele como elemento de distinção entre os alunos e os momentos em que a discriminação é evidente, ao dizer que interfere na posição que esses alunos ocupam em sala de aula:

A questão etnicorracial também é visível. Nós temos aqui, estamos cada vez mais descobrindo que esses alunos, além de sofrerem, de terem dificuldades socioeconômicas, são os alunos que têm até o maior problema socioeconômico, têm problemas em relação à aceitação, em relação ao seu posicionamento em sala de aula e percebemos que eles têm entre eles mesmos um processo de desrespeito por conta da cor. [...] estamos cada vez mais descobrindo o que fazem ou como eles acabam se desrespeitando em relação a isso, e isso interfere na aprendizagem porque está relacionado à autoestima da criança, isso é claro (Coordenadora pedagógica).

Constata-se que as turmas de reforço eram constituídas predominantemente pelos alunos de mais baixa condição socioeconômica entre a população atendida pela escola, conforme afirma FERRARO (2010):

Por sua vez, as desigualdades educacionais relacionadas com as diferentes posições na ocupação, tomadas aqui como indicadores de classe, aparecem como as mais acentuadas, e isso tanto na população masculina como na feminina, tanto na população branca como na negra. O texto reforça, assim, a importância e a viabilidade de se articular, no estudo da escolarização, as dimensões gênero, raça e classe social, como recomendado pela literatura sobre a questão (FERRARO, 2010, p. 505).

Quanto à desigualdade socioeconômica há alguns alunos em maior condição de desvantagem que outros, o que nos permite recuperar a tese da heterogeneidade de Bernard Lahire (2004), conforme a qual a diversidade e a diferença também habitam o seio da pobreza. Em muitos casos, as queixas de pouca participação dos pais ou de que os alunos não fazem a lição de casa incidem sobre as crianças mais pobres, o que é percebido ou enunciado

pela escola, conforme descrito, pela professora do reforço e pela coordenadora pedagógica, no trecho a seguir:

[...] Se manda uma tarefa vem sem fazer ou então, no máximo, a mãe copia, faz aquela lição e a criança também reproduz. [...] Já pedimos [ajuda dos pais] por telefone, já pedimos por carta, por telegrama. Parece que quando não se interessam não veem nada mesmo. Vivem no abandono essas crianças (Professora).

[...] A questão socioeconômica, a gente percebe claramente, nós conhecemos aqui uma parte da realidade dos nossos alunos, nós visitamos alguns dos lugares que esses alunos vivenciam, nós fizemos isso no planejamento de 2009. E de irmos até o local mesmo em que eles moram, em que eles vivem e conhecemos algumas dessas condições. Então, foi até interessante porque foi o momento em que os professores até pararam pra refletir um pouquinho sobre a questão de fazer a lição de casa: determinados alunos não fazem nunca uma lição de casa. Nós chegamos a entrar em algumas moradias e a observar essa questão e esse problema. Então, a questão socioeconômica não tem como dizer que ela não interfere, mas isso não pode ser uma desculpa. Cada vez mais a gente tem essa clareza (Coordenadora pedagógica).

A lição de casa, mencionada em estudos de outros países, como o de Lahire (2004), na França e o de Neto-Mendes et al. (2008), em Portugal, consiste em um dos principais indicadores de participação ou falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos. A ausência dessa participação, tal como percebida pelos professores, pode favorecer o encaminhamento para o reforço. A associação entre as condições socioeconômicas e a não realização da lição de casa produziu, entretanto, uma informação importante.

Se, por um lado, a escola não pode interferir nas condições de moradia de seus alunos, por outro, pode atenuar a tensão entre as famílias e seus profissionais. Chamam a atenção as formas por meio das quais as professoras do reforço tentaram estabelecer o contato com as famílias das crianças que estão nessa situação: por telefone, carta e telegrama. Indagamos se essas teriam sido feitas após tentativa, sem sucesso, de contato direto, mais especificamente pela agenda do aluno, um dos itens que compõem o kit escolar distribuído anualmente pela prefeitura.

Se o contato direto é tão desejável quanto necessário, porque favorece a compreensão dos processos de socialização da escola por parte dos pais (Carnoy, 2009), há que se considerar, entretanto, que persiste frequentemente no discurso docente a incompreensão das razões pelas quais esse distanciamento se dá. Sua fala pode sugerir que os pais não participam da escola simplesmente porque abandonaram seus filhos, como verbaliza a professora: “[...] Vivem no abandono essas crianças”.

Analisando o que dizem as pesquisas e as entrevistas das mães, admitimos que o problema pode ser frequentemente de outra ordem e não de simples abandono. Há casos em

que o aparente distanciamento dos pais ocorre justamente por eles não aceitarem o julgamento da escola, em outros por não conhecerem suficientemente as regras da cultura escolar, ou, ainda, porque há um grande descompasso entre as suas expectativas sobre o papel da escola e o desempenho dos filhos e as expectativas que a escola apresenta (LAHIRE, 2004; DUBET; MARTUCCELLI, 1998).

Embora a expectativa dos professores dessa escola sobre a participação dos pais na educação dos filhos não seja diferente daquela encontrada em outras escolas, é de se notar um empenho maior da própria escola em conhecer de perto o ambiente social do aluno.

A despeito da constatação das dificuldades objetivas da família e da criança e, ainda, de que os professores continuem depositando grandes expectativas sobre a contribuição dos pais no que se refere ao trabalho escolar, o seu discurso dá indícios também de que os profissionais da escola começam a tomar consciência de que a questão da aprendizagem dos alunos diz respeito à própria escola.

Tratando das formas familiares de investimento pedagógico, Bernard Lahire, por sua vez, pontua alguns dos elementos presentes nas estratégias dos pais que conseguem investir no “sucesso” escolar dos filhos:

Alguns pais podem fazer da escolaridade a finalidade essencial, e até exclusiva, da vida dos filhos, ou mesmo de sua própria: pais que aceitam viver no desconforto para permitir que os filhos tenham tudo o que necessitam para “trabalharem” bem na escola, pais que sacrificam o tempo livre para ajudar os filhos nas tarefas escolares, tomando as lições, lendo os mesmos livros que os filhos para poder discutir com eles e verificar se compreenderam bem, pais que aumentam o número de exercícios da lição de casa ou que pedem aos filhos para lhes escreverem algumas historietas, ou ler-lhes trechos de livros... (LAHIRE, 2004, p. 28-29).

Com base neste estudo, nas entrevistas e nas leituras que subsidiaram o entendimento dessas questões, podemos afirmar que – a despeito do afinamento político que faz com que reconheçam os direitos dos alunos – os professores e os demais profissionais da escola ainda vacilam ao admitir que muitos pais não têm condições objetivas de auxiliar seus filhos por falta de instrução ou por terem jornadas muito longas de trabalho, mas, ao mesmo tempo, continuam com alta expectativa em relação ao acompanhamento dos responsáveis pelas crianças. Essa questão é mais complexa do que parece. O investimento pedagógico depende da condição objetiva de vida dos pais de interferir na vida escolar de seus filhos, também de seus valores e da sua própria forma de compreender o papel da educação.

Acreditar que o capital social, representado pela educação (CARNOY, 2009), pode ser incorporado pelos pais é o primeiro passo para tentar uma aproximação da escola com as famílias. Assim, analisar o tratamento que é dado aos casos distintos que ocorrem na própria

escola talvez seja a melhor estratégia para entender o problema, o que foi observado na entrevista da professora Nyashia, do 2º ano A, quando esta compara o desempenho de crianças com diferentes formas de investimento pedagógico por parte dos pais e que, no entanto, mostram resultados surpreendentes:

[...] Eu tenho a Kahfi que é uma criança que a mãe tem um total de oito crianças. [...] Ela sai de casa antes das seis e só volta por volta das nove da noite. Então essas crianças ficam sozinhas. [...] a mãe não consegue acompanhar por conta dessa situação de trabalhar, quase dez horas por dia pra poder manter a família que é numerosa. [...] a mãe não pode estar presente fisicamente, ela por si mesma faz sozinha. Claro que tem vez que ela falha com a lição, aí eu pego no pé. [...] isso não impede a Kahfi, por exemplo, de ter avançado. Eu já tirei a Kahfi do grupo de reforço. [...] Ela já tá alfabetizada, já lê, escreve. [...] Já, por exemplo, o Chisulo que tem a mãe dentro de casa, ele não evoluiu. Ele é uma criança que não faz lição de casa, mas a mãe não trabalha fora. [...] mesmo assim, a mãe estando presente fisicamente, ele não tem acompanhamento escolar em casa. [...] Uma é assistida a outra não é, uma evoluiu sem assistência familiar e o outro não, mesmo com assistência familiar e clínica, tá fazendo tratamento e tudo mais. [...] Como que a gente vai explicar uma situação dessa? (Professora regente).

A indagação feita pela professora está carregada de sentido, por se tratar de uma aluna que tem um relativo “sucesso” escolar com pais aparentemente ausentes, possuidores de baixo nível de escolaridade e que desempenham funções subalternas no mercado de trabalho, tal como nos casos que Lahire (2004) tomou como objeto de estudo. Seu colega de classe, entretanto, ainda não se alfabetizou, embora a mãe tenha curso superior na área de enfermagem, e tenha se demitido do emprego há dois anos para dedicar-se integralmente a ele, sobretudo, para poder exercer o acompanhamento escolar, além do que, o pai tem ocupação relativamente privilegiada no mercado de trabalho, exercendo cargo de liderança na própria empresa, no ramo da construção civil. Os dois casos analisados pela professora sugerem, por sua vez, que a recorrente atitude das professoras de atribuir as dificuldades escolares dos alunos, quase que exclusivamente ao comportamento da família, isentando a influência da escola, também carece de sustentação, a exemplo das afirmações de Dubet e Martuccelli (1998).

Na pesquisa constatamos a intenção da escola de realmente trabalhar para romper a desigualdade revelada nas dificuldades de aprendizagem dos alunos dos anos iniciais, de modo que o saber produzido e/ ou legitimado por ela seja garantido a todos. Assim, possibilita pelo menos três formas de apoio aos alunos com dificuldades:

1ª) o que poderíamos denominar reforço: as turmas de reforço tradicional (2^{os} e 4^{os} anos) atendidas de segunda a quinta-feira, durante uma hora e meia, dentro do horário de aula;

2ª) as tutorias: turmas de, no máximo, sete alunos atendidos de segunda a sexta-feira, durante uma hora e meia, sob a responsabilidade de um professor readaptado²⁰; e

3ª) os grupos produtivos: agrupamentos de alunos com as mesmas dificuldades de aprendizagem ou, ainda, com competências e habilidades semelhantes, que uma vez por semana saem de suas classes para compô-los, durante o horário de aula, com atendimento específico de leitura e escrita.

Além da compreensão diferenciada a respeito dos processos de aprendizagem, do impacto dos fatores macroestruturais na educação escolar e da participação da família, cabe ainda ressaltar que os mecanismos criados vão além das formas de atendimento aos alunos com dificuldades. Nesse caso, merece especial atenção o conselho de pais e professores. Nele, família e escola discutem os principais problemas dos alunos, de questões pedagógicas a problemas disciplinares. Falando da eficácia desse fórum de participação dos pais, relata uma das professoras regentes:

Nas reuniões, às segundas-feiras eu marco para estar vindo após a aula numa reunião. Quando há essa necessidade nós chamamos. Durante o ano tem a mãe de alguns alunos que foram chamadas. A gente percebe que o aluno acaba se interessando mais, existe esse acompanhamento. Então, as mães acabam também influenciando e isto melhora para que o aluno possa estar progredindo no estudo dele, na alfabetização. [...] A percepção está no caderno quando nós encaminhamos comunicado, no próprio caderno do aluno, onde a gente pergunta para o aluno se os pais viram ou não o caderno (Professora regente).

Como consequência da eficácia do diálogo entre família e escola, especialmente por meio do conselho de pais e mestres, ressaltam-se as expectativas das mães em relação à escolarização de seus filhos. Com base nas entrevistas, podemos inferir que as mães conferem alto prestígio à instituição, quando se referem ao seu modo de funcionar e quando a comparam com outras escolas do bairro:

Essa escola aqui é muito boa! Tanto que eu tenho uma filha que está saindo agora da educação infantil e eu fui tentar encaixar ela aqui. Eu não tenho o que falar da direção, da coordenação, nem dos professores, nada. Pra mim é uma escola que está bem interagida aqui na comunidade. [...] O ensino aqui também é muito bom! Essa escola é muito boa, porque assim: quando alguma coisa não vai bem ou é por bilhete ou tem a convocação para vir aqui. Sempre eles estão informando a gente nas reuniões. Tem reuniões de pais também. Então é assim, eu não vejo tanta indisciplina como na escola dos meus filhos mais velhos. Eu vejo que aqui é uma escola que não interage só na educação, mas também nessa parte e quando costuma acontecer algum caso que seja fora do normal da criança, a escola convoca os pais. Eu nunca

²⁰ O professor readaptado é aquele com laudo médico que restringe a sua atuação em sala de aula por razão física ou psicológica, mas que lhe permite atuar com pequenos grupos de alunos ou em condições diversas da sala de aula.

fui convocada, nunca fui chamada para falar sobre o meu filho, sobre indisciplina (Mãe de aluno).

Quando a mãe se refere à filha, que está saindo da educação infantil, e à escola de seus filhos mais velhos, compara as duas escolas do bairro: a Escola “Altamira Fagundes” e a escola estadual que oferece ensino médio, a única do bairro nesse nível de ensino.

Mesmo uma das mães assumindo durante a entrevista que já chegou a discordar da posição do assistente de direção e que tomou medida contrária à orientação da escola, revela o apreço que tem por ela e pelo trabalho dos seus profissionais:

Ah! Eu gosto dessa escola. Eu não tenho mesmo o que dizer dela. Eu só tinha essas rusguinhas com o assistente de direção que já falei e era só isso. Fora disso eu não tenho nada contra essa escola. Eu gosto da escola! A interação é muito boa, dos professores com os alunos, da direção com os pais. O acompanhamento de perto de cada aluno. O ensino aqui também é muito bom (Mãe de aluno).

Como podemos observar, mesmo as mães dos alunos com dificuldades de aprendizagem têm uma boa imagem da escola e, acima de tudo, confiam no seu trabalho.

5 A INDISCIPLINA E A VIOLÊNCIA NA ESCOLA: O QUE REVELA A PESQUISA?

A paz sem voz não é paz, é medo.

(O Rappa)

Os conflitos, a indisciplina e a violência não necessariamente aparecem numa sequência geracional ou hierárquica, em que numa primeira fase ou geração surgem os conflitos; se não cuidados, podem, numa segunda etapa ou geração, virar indisciplina que, por sua vez, se não observada ou combatida, se deslocaria para a terceira geração, a violência. Nesse caso, não há uma ordem estabelecida em que, tendencialmente, os casos de indisciplina se transformam em atos violentos.

Resguardamos, ainda, o lugar privilegiado que os conflitos devem ocupar em relação à indisciplina e à violência. O fato de desejar que não haja indisciplina e violência no espaço escolar não significa dizer que os conflitos devam ser eliminados. Ao contrário, necessitam ser observados e vivenciados, não só na vida como também no ambiente escolar. Corroborando essa afirmação, assinala Izabel Galvão:

A partir desses pressupostos, é inevitável que a escola seja um contexto de sociabilidade em que os conflitos abundem, fazendo parte necessariamente do cotidiano institucional. Assim, no interior da vida escolar, eles terão de ser vivenciados como movimentos que potencialmente geram crescimento (2004, p. 193).

Nessa perspectiva, os conflitos ganham outro sentido, no qual as divergências de ideias, de formas e de conteúdos legitimam as práticas democráticas.

Constatamos que as queixas de indisciplina na Escola “Altamira Fagundes” eram infinitamente menores do que os casos que evidenciavam um padrão agressivo no trato dos alunos entre si, particularmente em alguns ambientes fora da sala de aula, ainda que esses casos não perturbassem a ordem na escola ou interferissem na sua trajetória de êxito.

Os casos de confronto mais comuns eram as agressões físicas entre os meninos, choques no recreio ou na quadra de futebol que causavam hematomas sem graves consequências, tendo como protagonistas as crianças do 1º ao 4º ano. Muitos desses atos agressivos eram decorrentes de esbarrões no futebol ou no recreio e mais se aproximavam de um tipo de resposta socialmente construída naquela comunidade, em que o padrão de resolução dos conflitos passa menos pela habilidade argumentativa e mais pelo confronto da força física. Discutindo a violência no contexto de populações de periferias, como aquela em

que a escola está inserida, Flávia Schilling, descreve o tipo de sentimento que move as pessoas que empregam a violência facilmente como resposta aos seus infortúnios:

Trata-se, pois, de populações constantemente vitimizadas pela violência econômica, social e mesmo ambiental, e que reagem com violência às circunstâncias adversas com as quais compulsoriamente convivem no cotidiano, onde aquilo que parece “menor” adquire uma magnitude muito grande (SCHILLING, 2004, p. 218).

Não obstante, há que se considerar com cautela essa explicação, calcada nos padrões culturais de relacionamento de segmentos populares, porque não dispomos de evidências de pesquisa para imputar as agressões entre os próprios alunos a padrões de comportamento de classe. Autores como Sposito (1998) advertem sobre o risco de se curvar à falsa relação do binômio: pobreza *versus* violência. Outros fatores podem estar determinando esses comportamentos, inclusive a própria necessidade de as crianças se movimentarem e expandirem o comportamento físico, compensando os longos períodos em que permanecem sentadas nas salas de aula, ou mesmo as condições restritas de mobilidade que têm nas próprias casas, onde provavelmente passam muitas horas confinadas em ambientes restritos, assistindo televisão. E assim o fazem muitas vezes até por medida de segurança, já que os pais saem para trabalhar e não há adultos que se ocupem das crianças durante o dia. A maior parte dos alunos não tem locais em que possa desenvolver atividades físicas supervisionadas e de lazer, fora da escola.

Será adequado chamar a agressão física, tal como aparece no contexto da escola, propriamente como um comportamento violento, uma vez que as suas consequências não violam a dignidade daqueles estudantes, tampouco contêm gravidade intrínseca, como alerta Silva, L. C. (2010), ao conceituar a violência na escola?

Formulações como as de Silva, L. C. (2010), auxiliam-nos a afirmar que a violência observada, particularmente entre as crianças do ensino fundamental I da Escola “Altamira Fagundes”, não é sintoma de desagregação ou insurgência.

Já entre os adolescentes do 5º ao 8º ano, as agressões físicas deixam de ser frequentes dentro do ambiente escolar, o que reforça o nosso argumento de que não se pode atribuir à origem social esse comportamento, até porque muitos dos estudos têm mostrado que indisciplina e violência são fenômenos frequentes também em escolas de classe média e alta, como constatou Luiza Camacho (2001), ao investigar a violência escolar praticada por adolescentes de classe média e de segmentos de elite:

Com todos os encontros e desencontros, entre escolas, observou-se que o ponto decisivo de convergência entre ambas – *escola pública e confessional* – é a presença da prática da violência, ainda que, em intensidade distinta e

com faces envolvidas por sutis especificidades (CAMACHO, 2001, p. 123, grifo nosso).

Nessa faixa etária o tipo de violência mais acentuado na escola é o *bullying*, que se manifesta principalmente entre as meninas, na forma de *ciberbullying*²¹. O trecho de entrevista transcrito a seguir ilustra o que constatamos na fase etnográfica da pesquisa:

Pesquisador: Quais são os problemas mais comuns de indisciplina apresentados pelos alunos do 1º ao 4º ano e do 5º ao 8º ano?

Assistente de Direção: do 1º ao 4º ano tem muitas briguinhas, muitos conflitos entre eles, do qual sempre saem xingamentos. Algumas vezes chegam até a se agredirem. Sempre por coisas fúteis, desnecessárias. Existem esses desentendimentos dos meninos. Na 5ª e 8ª séries, hoje a gente vivencia muito essa questão da discriminação, da fofoca, do desrespeito entre eles e isso acontece muitas vezes até nos *sites* de relacionamento, dos *Orkut*, através do *MSN*. Então, geralmente aparecem aqui crianças se queixando que alguém está falando mal delas ou que alguém está colocando apelidos, que está falando da vida delas, mexendo com elas através desses *sites* de relacionamento. Este é o problema maior que nós estamos enfrentando de 5ª a 8ª série, o qual sempre gera os conflitos e a gente está sempre tentando mediar, conversar para minimizar esses conflitos. E tem a questão do *bullying* que existe aqui na Escola “Altamira Fagundes” e em boa parte das escolas no Brasil. A todo momento tem criança se queixando porque falam do jeito dela andar, do jeito dela se vestir, ou do cabelo, ou do tom de pele. Então tem essas questões também que geram bastante conflitos. Não se agredem fisicamente de 5ª a 8ª série, não tem agressão física, são mais as agressões morais mesmo. São essas as questões que a gente vem vivenciando. A questão do *bullying* e a questão das agressões lá da 1ª à 4ª série, do contato físico.

As formas de agressão física e a violência pelo *bullying* convivem atualmente na escola, que não padece de problemas graves de indisciplina. As burlas existem, mas não ameaçam o desempenho do trabalho pedagógico. Se categorizarmos as formas de violência em: *violência na escola, violência contra a escola ou violência da escola* (SPOSITO, 1998), só há uma modalidade desse fenômeno presente na escola estudada: a violência na escola, embora se deva observar que esta não é motivo de desagregação. Nesse caso, as agressões são restritas às relações discentes, não havendo um único registro ou queixa de investida dos profissionais da escola contra os alunos, bem como não há registro de investidas dos alunos contra a escola e seus profissionais, ou mesmo, de dano ao patrimônio. Ao contrário, o espaço escolar se destaca pela limpeza e organização. Trechos da entrevista com o aluno Akil falam da relação com os colegas e das agressões entre eles no ambiente escolar:

²¹ *Bullying* realizado por meio de ferramentas tecnológicas: celulares, filmadoras, internet etc. (SILVA, L. C., 2010, p. 7).

Pesquisador: E o que você acha dos seus colegas?

Akil: Eles me batem e eu bato neles, mas porque eles também mexem comigo. Eles me batem.

Pesquisador: Você já bateu em muitos colegas?

Akil: Já.

Pesquisador: E quem bateu em você?

Akil: O Tano, o Richard, o Ricardo.

Pesquisador: Quando acontece isso. Se você bate em alguém e alguém bate em você, o que acontece depois?

Akil: Eu falo pra Karasi (diretora) ou pro Salama (assistente). As pessoas que estão lá fora no recreio.

Pesquisador: Já aconteceu o quê com as crianças que bateram em você?

Akil: Eu fui pra diretoria. Enfaixou meu braço.

Pesquisador: Qual foi a última vez que aconteceu isso?

Akil: Foi em setembro.

Pesquisador: Do que você não gosta aqui na escola?

Akil: Aqui, é de bater nas pessoas. De alguém se machucar aqui no recreio. Na educação física.

Pesquisador: Se você pudesse, mudaria isso?

Akil: Mudaria.

Pesquisador: Como é que você acha que poderia mudar isso?

Akil: Eu melhorava o que eu falava na sala. Não pode bater nas pessoas.

Pesquisador: Você se acha um aluno indisciplinado, bagunceiro, briguento?

Akil: Eu acho.

Pesquisador: Por quê? Dê alguns exemplos pra mim:

Akil: Porque eu vejo os meninos brigando no recreio. Os outros caindo na educação física, se machucando.

Durante a fase etnográfica da pesquisa presenciamos poucos casos de violência entre as crianças, revelados, principalmente, pelas agressões físicas e ameaças verbais. Em levantamento realizado com os professores e com a equipe técnica constatamos que essas agressões físicas raramente acontecem nas salas de aula ou em ambientes sob coordenação de um docente, de um adulto ou ainda de um monitor que, nesse caso é o aluno do ciclo II, do período vespertino, que coordena voluntariamente brincadeiras durante o recreio do ciclo I, no período matutino. Esses alunos são identificados pelo uso de uma camiseta amarela personalizada, cedida pela escola.

Geralmente o grupo de monitoria é constituído pelos alunos que já protagonizaram casos de indisciplina ou de violência, o que indica uma iniciativa da escola para *administrar* os conflitos fora de sala de aula envolvendo, inclusive, alunos que apresentavam

anteriormente comportamentos desse tipo, tal como menciona a diretora. Os ambientes campeões das ocorrências são as quadras de esportes e o pátio, locais que permitem maior movimentação corporal e têm grande fluxo de pessoas. Contudo, os acontecimentos de agressão física, mesmo nesses espaços, eram esporádicos e não ameaçavam a ordem na escola.

Vale, entretanto, lançar a pergunta: uma vez que a escola foi tão eficaz para reverter o quadro de violência e indisciplina que a flagelava, será que não valeria a pena ainda um esforço complementar que contribuísse para alterar o padrão de relacionamento entre os alunos nos ambientes menos controlados?

A despeito desse questionamento, constatamos uma escola dinâmica, muito organizada e com uma noção de autoridade bem definida, que legitima a ação da equipe escolar e assegura a liderança dos monitores. Essa atmosfera de organização e de autoridade nas relações coincide com o que foi observado por Nunes e Andrade (2003) no estudo “Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas”, em que descreveram as características dessas instituições, que são consoantes com a realidade que investigamos:

É interessante perceber que essas escolas se mostram bastante organizadas em que as noções de justiça e autoridade são colocadas claramente, existindo uma construção compartilhada de regras, normas, pactos de convivência e de cuidado com o bem público (p. 5).

A noção de “bem público” nos parece bastante apropriada à Escola “Altamira Fagundes”, pelo cuidado na manutenção de suas dependências, pela transparência da gestão e pela prestação de contas à comunidade, sobretudo do trabalho pedagógico desenvolvido, o que se pode também depreender pelas exposições públicas dos trabalhos.

Observando todo o espaço físico da escola, a dinâmica lá instituída e as manifestações positivas das mães e dos alunos, podemos concluir que todos acreditam no sucesso escolar das crianças e adolescentes e que o funcionamento da instituição está voltado para isso. Quando perguntamos sobre o que as mães esperavam da escola, as respostas eram sempre positivas e expressavam confiança no trabalho pedagógico:

Espero um melhor ensino, o que a minha filha tem tido aqui. Eu vejo que essa escola faz de tudo para que as crianças venham seguir em frente. Então, quanto a isso eu sei que a escola tem feito a sua parte (Mãe de aluno).

Eu espero que o meu filho aprenda, para quando ele sair daqui ter uma boa base para um colegial, que esteja preparado (Mãe de aluno).

Bem, eu espero que ele tenha um bom estudo, uma boa formação (Mãe de aluno).

Um bom estudo que seja melhor para o futuro dela. O que eu posso dar a ela depende daqui da escola (Mãe de aluno).

Percebe-se nas respostas das mães um significado simbólico da escolarização que remete à mobilidade social, a exemplo do que reconhece Marília Sposito:

No Brasil, grande parte do significado simbólico atribuído à escolarização, sobretudo aquele que nasce nas representações de populações não privilegiadas do ponto de vista econômico e cultural, esteve ligado às possibilidades – efetivas ou apenas imaginadas – de mobilidade social (SPOSITO, 1998, p. 71).

Analisando o otimismo das mães à luz dessa perspectiva, podemos afirmar que a aspiração do ideal da mobilidade social tem como corolário a crença na instituição escolar, o que legitima a autoridade de seus profissionais, vistos como guardiães do princípio da igualdade de oportunidades, aquele outrora anunciado pela natureza republicana do processo de expansão.

Evidentemente, não se pode negar que as trajetórias escolares são condições necessárias de inserção e de vinculação ao mercado de trabalho, no entanto, cabe também ressaltar que elas não constituem condições suficientes para a garantia de êxito individual (SPOSITO, 1998). Dessa forma, o aumento dos níveis de escolaridade da população não significa, de imediato, melhores condições de absorção pelo mercado de trabalho, que possui mecanismos próprios de produção da desigualdade e da exclusão.

Para o propósito desta pesquisa é suficiente saber que a disciplina construída na Escola “Altamira Fagundes” provém, fundamentalmente, das boas práticas escolares, as quais são reconhecidas pelas mães, o que corrobora o estudo de Sposito (2001), em que “a violência em meio escolar foi examinada como decorrência de um conjunto significativo de práticas escolares inadequadas” (p. 23).

5.1 A DISCIPLINA NA ESCOLA: UMA REALIDADE CIRCUNSCRITA A DOIS EIXOS

Chama-nos a atenção o fato de que o quadro avesso de comportamento que a escola apresenta hoje foi obtido por um esforço compartilhado dos segmentos que dela fazem parte, orientado pelo compromisso de assegurar o direito de todos de aprender, sem que medidas “disciplinares” específicas tivessem sido tomadas. O Relatório Talis²², publicado recentemente pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE),

²² O Relatório Talis analisa o perfil de 23 países, incluindo o Brasil, sobre a natureza do ensino e da aprendizagem ministrada em suas escolas. Talis: sigla em inglês – Teaching and Learning International Survey – Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem.

em 2010, revela que os professores de vários países gastam grande parte do tempo da aula para organizar a classe:

Ao menos a metade dos professores na maioria dos países dedica 80% do tempo de classe ao ensino e à aprendizagem. Entretanto, em alguns casos se perde tempo porque os *alunos perturbam* ou porque os professores devem ocupar-se de tarefas administrativas. Um em cada quatro professores da maior parte dos países perde pelo menos 30% do tempo de classe por estas duas razões e alguns professores chegam a perder mais da metade do mesmo (OCDE, 2009, p.15 grifo nosso).

Comentando o resultado do relatório em seminário sobre currículo, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), realizado em novembro de 2010, em Belo Horizonte, Luciano Campos Silva afirma: “[...] os professores brasileiros, quando comparados a docentes de várias outras partes do mundo, foram aqueles que mais tempo disseram gastar em suas aulas na tentativa de controlar os atos de indisciplina dos alunos” (SILVA, L. C., 2010, p. 1).

Essa não foi a realidade encontrada na Escola “Altamira Fagundes”. Nela prevalecem, em um clima rotineiro, as normas acordadas com a comunidade escolar. Nada de refratário, de insurgente ou desagregador foi observado, para usar uma expressão de Aquino sobre outra escola de ensino médio da rede pública (AQUINO, no prelo).

Entendendo o clima escolar conforme a visão de Cunha e Costa (2009), constatamos alto grau de coesão das ações pedagógicas, satisfação entre os diferentes segmentos da escola e bons resultados obtidos na aprendizagem.

[...] as relações pedagógicas e administrativas, as atitudes dos alunos e da equipe pedagógica em relação à escola, o conjunto de relações estabelecidas, assim como as percepções de todos os seus integrantes acerca do trabalho pedagógico realizado pela instituição de ensino e sobre a participação que possuem nestes processos (CUNHA; COSTA, 2009, p. 1).

O *alto prestígio* conquistado pela escola corresponde aos dois elementos evidenciados pelo Relatório Talis: organização e aprendizagem. Assim, identificamos os vínculos dessa ideia com o que a escola vem estruturando ao longo de cinco anos e que traduz os seus eixos subjacentes: *aprendizagem* e *participação*, sendo que a participação passa a ser o desdobramento da estratégia sugerida no referido relatório. Como se trata de uma escola que obteve, em 2009, nota no Ideb superior à meta de 5,0, estipulada para 2013, e apresentou baixos índices de indisciplina, cabe então nos reportarmos ao conceito de indisciplina discutido no 1º capítulo para analisar a sua relação com a aprendizagem e entender de que maneira a escola constrói o seu reverso: a disciplina.

5.2 CONSTRUINDO A DISCIPLINA

A seguir, serão abordadas as formas de comportamento observadas nas salas de aula e nas salas de reforço, bem como serão descritas as formas de socialização dessas turmas, desenhadas pela lógica de funcionamento da ação docente.

Como já dito, as manifestações de indisciplina na Escola “Altamira Fagundes” são poucas e isso pode ser verificado no convívio, quase que diário, que tivemos com a comunidade escolar, ou ainda na fala dos professores, dos pais, da equipe gestora e dos demais profissionais da escola. Esta conclusão contrasta com os resultados do estudo de Martin Carnoy e colaboradores (CARNOY et al., 2009), que comparou as situações de sala de aula em Cuba, no Chile e no Brasil, indicando que a situação de organização e disciplina nas nossas salas de aula não parece animadora:

Às vezes, as salas de aula brasileiras eram bastante caóticas, principalmente em comparação com as salas de aula cubanas e as das escolas particulares chilenas. As salas de aula brasileiras também se distinguiam por um alto grau de liberdade, medido pelos casos de alunos que se aproximavam fisicamente do professor para formular perguntas ou até para interromper o professor para formular perguntas (p. 178).

Para descrever como a disciplina e a indisciplina se manifestam nas salas de aula, nas aulas de reforço dos 2^{os} anos e nas salas de reforço dos 8^{os} anos, nos apoiaremos no instrumento concebido por Carnoy e colaboradores, que delineou as categorias para indicar o nível geral de disciplina em salas de aula nos três países:

- *Baixo* (diversos casos de alunos falando fora da vez, conversando quando o professor formula uma pergunta, levantando-se e circulando pela classe, fazendo brincadeiras, não sentando nem parando de falar mesmo diante de apelos insistentes do professor etc.);
- *Adequado* (alguns casos de alunos falando fora da vez e circulando pela classe; o professor nem sempre é obedecido imediatamente);
- *Bom* (poucos casos de conversa, brincadeiras, circulação pela classe; mas os alunos respondem rapidamente aos pedidos do professor para parar); e
- *Alto* (os alunos são muito quietos ou as discussões são ordeiras; o professor não precisa pedir silêncio etc.) (CARNOY et al., 2009, p. 235, grifos nossos).

Com aporte dessa lente, observamos o nível geral de disciplina das três classes do 2º ano e das turmas de reforço do 2º e 8º anos. Esse esquema ajudou-nos a perceber as diferenças nos padrões de comportamento das diversas classes, além de permitir observar as variações de gestão de sala de aula dos diversos professores, bem como as formas de socialização construídas, o que reflete a diversidade dos modos de organização das ações pedagógicas.

Iniciamos a observação nas classes de 2º ano, no final de junho de 2010, após o início do acompanhamento da turma de reforço, o que nos permitiu a familiarização necessária com os alunos. Cabe ressaltar que, em todas as salas de aula observadas, chegávamos antes da entrada dos alunos que se encontravam no reforço. A intenção era acompanhar a dinâmica da classe na ausência desses alunos, saber que tipo de atividade estava sendo desenvolvida naquele momento e se haveria mudança de tema ou da dinâmica da sala de aula após a sua entrada.

Doravante, todos os alunos e alunas que serão objeto de comentários fazem parte das turmas de reforço.

Com a intenção de caracterizar os professores das classes de 2º ano de acordo com as formas de abordagem mais utilizadas em sala de aula quanto ao ensino e à aprendizagem, utilizaremos os termos “socioconstrutivista” e “tradicionalista”, adotados no Relatório Talis (2009), para indicar os que mais frequentemente utilizam métodos que envolvem maior atividade das crianças ou que desenvolvem um ensino predominantemente expositivo. Entendemos que pela associação do perfil dos professores à dinâmica da classe, talvez seja possível tornar mais compreensíveis os fatos observados.

As duas professoras e o professor das turmas de 2º ano da Escola “Altamira Fagundes” são efetivos. O professor acumula o cargo de diretor de escola, no sistema estadual paulista e uma das professoras tem acúmulo em outro sistema municipal, também como professora na educação básica. A fim de evitar a exposição desnecessária desses profissionais, nos referiremos a eles, a partir de agora, sempre no gênero feminino. A opção pelo gênero feminino se deve ao fato de as mulheres serem maioria.

A professora A tinha características do perfil socioconstrutivista, no que diz respeito ao nível de mobilidade, de iniciativa e de movimento dos alunos em sala de aula, mas também fazia uso, em menor escala, de formas de trabalho e recursos considerados tradicionalistas.

A professora B tinha perfil tradicionalista e em nenhum momento, durante os dias de observação, demonstrou ideias a favor das práticas construtivistas. Sua prática era mais centrada na prescrição das tarefas e controle para que fossem cumpridas. Durante sua atuação, não presenciamos aulas dialogadas ou atividades lúdicas com a classe. Sua turma foi a que teve a maior quantidade de alunos indicados para o reforço, nove num total de 22, o que representa 40% das vagas da turma de reforço.

A professora C também apresentava perfil próximo ao tradicionalista, embora demonstrasse algumas características das práticas construtivistas. Dentre as docentes do 2º ano, é a que conduz a classe de forma mais severa, não admitindo maior movimentação das

crianças. A combinação dessas duas tendências não só é possível como compreensível, conforme admite o Relatório Talis. Por sua vez, das três classes de 2º ano, a terceira é a que apresenta em suas práticas mais elementos capazes de colaborar para a organização dos alunos. Todos, incluindo a professora, têm um caderno específico para colar as atividades preparadas.

Seguindo os elementos propostos por Carnoy et al. (2009), para caracterizar as condições físicas e ambientais das salas de aula, podemos descrever as seguintes configurações: em duas das classes havia muitas coisas feitas pelos alunos nas paredes, o espaço de sala de aula era suficientemente grande, a iluminação era excelente, as carteiras estavam em bom estado de conservação e eram em quantidade suficiente. A qualidade do som era considerada muito boa, sem ruído externo, embora uma das professoras permitisse mais movimentação dos alunos, o que produzia maior ruído interno, mas nada que comprometesse a qualidade do som. Todos tinham seus cadernos de anotação, possuíam livro didático, distribuído pelo Programa Nacional Livro Didático (PNLD), faziam atividades preparadas e levavam lições para casa. Na terceira classe, alguns aspectos observados são semelhantes aos das outras, exceto, por haver pouco material nas paredes feito pelos alunos, e não terem se desenvolvido, ao menos nos dias de observação, atividades preparadas; a qualidade do som foi considerada adequada, mesmo com o ruído interno, provocado pela conversa constante e pela movimentação dos alunos.

Adotando-se as categorias de análise de Carnoy et al. (2009), uma das classes pode ser classificada no *nível bom* – poucos casos de conversa, brincadeiras, circulação pela classe; mas os alunos respondiam rapidamente aos pedidos da professora para parar. Outra pode ser classificada no *nível adequado* – alguns casos de alunos falando fora da vez e circulando pela classe; a professora nem sempre era obedecida imediatamente. A terceira classe pode ser classificada no *nível alto*; os alunos eram muito quietos ou as discussões eram ordeiras; a professora não precisava pedir silêncio.

A despeito das condições adversas retratadas, mesmo na classe de nível adequado, constatamos que os alunos prestavam contas das atividades realizadas e que seus cadernos eram verificados pela professora, demonstrando empenho em cumprir o seu papel.

Quando os alunos do reforço retornavam às salas de aula, duas das professoras regentes interrompiam as atividades que estavam sendo desenvolvidas e davam as devidas explicações para os alunos que haviam chegado, situando-os na dinâmica da classe. Desse modo, eles eram incluídos nas atividades e, em outros momentos, alguns faziam atividades diferenciadas. Todos, na medida do possível, recebiam atenção individualizada das

professoras. Em seguida, retomavam o trabalho, de modo que, feita a contextualização, as professoras davam sequência às aulas, sob um clima de harmonia e participação.

Nessas duas classes, constatamos que todos os alunos do reforço ficavam atentos e tentavam realizar as atividades propostas, alguns, inclusive, o faziam com mais desenvoltura do que certos colegas que não frequentavam o reforço. Em uma das turmas das classes regulares, em agosto de 2010, três das cinco crianças encaminhadas no início do ano para o reforço continuavam a frequentar as aulas. Já em outra classe regular, nos dias em que fizemos a observação, constatamos que os alunos tinham que se integrar à turma, sem a mediação docente. Todos tentavam desenvolver as atividades propostas e o faziam com maior ou menor dificuldade. Contudo, do ponto de vista da professora, a mediação existia e a integração dos alunos, com de acordo suas palavras, ocorria normalmente.

A esse respeito, mesmo as mães manifestaram receio quanto à saída das crianças da aula para participarem do reforço.

Do reforço eu queria até falar mesmo. Porque eu acho ótimo o reforço, só que eu acho também, por outra parte, que as crianças não têm que sair da classe enquanto está tendo aula. Lógico que estão fazendo a aula e têm que ser retiradas da classe para estar aprendendo no reforço. Só que isso, a meu ver, quando a criança vem para sala de aula ela perdeu também aquilo que o professor já deu. Eu acho que o reforço teria de ser num horário diferente. A criança de segunda série não tem vários professores, mas eu acho que teria de ter um horário só para o reforço, como o das crianças da tarde que estão no reforço de manhã. Seria bom se a criança tivesse um horário diferente da aula. Eu acho que tem uma perda nisso. É muito bom, mas há uma perda (Mãe de aluno).

Quando perguntamos às professoras A e B a respeito do que era trabalhado em sala de aula quando os alunos do reforço não estavam e como distribuíam as atividades para que as crianças pudessem acompanhar quando retornavam, as respostas das professoras coincidiam com o que observamos:

Professora B: Eu trabalho os conteúdos que estão programados e, normalmente como as aulas de reforço são de Língua Portuguesa, alfabetização, na ausência dessas crianças eu trabalho os textos maiores, a interpretação desses textos, reescritas e produções de texto.

Professora A: Eu trabalho com a classe estruturação de texto. Revisão de texto. Ora eu treino o texto pronto e a gente vai ler, vai fazer interpretação. Ora eles produzem o texto e depois a gente revisa. Muitas vezes a revisão é coletiva na lousa. Eu pego um trecho de cada criança. Outras vezes, a revisão é em duplas. Uma dupla lê a da outra e vai tentando se ajustar. E outras vezes eu levo pra casa e depois devolvo para as crianças. Então, eu vou trabalhando com eles revisão de texto para eles perceberem palavras que estão repetindo, pontuação, parágrafo, maiúscula, questões mais pra crianças que já estão alfabetizadas mesmo. [...] Geralmente, eu trabalho com Matemática só quando a turma do reforço retorna, pra eles não perderem as atividades de Matemática que, muitas delas, têm a ver com raciocínio. Então,

eu preciso que esta turma esteja na sala de aula comigo. Agora, por exemplo, tem vezes que é meio complicado ajustar o horário. Então, eles chegam, eles pegam o finalzinho de uma atividade de linguagem que é uma atividade que eles fazem lá na sala do reforço. [...] quando eles voltam, para aqueles que já estão acostumados mais com texto, eu peço para procurar alguma coisa em algum parágrafo. Para os outros dois que não estão alfabetizados que são Chisulo e a Chioma, eu falo: “toma ó, procura tal palavra nesse parágrafo”. [...] Eu tento contextualizar, mas geralmente eu deixo as atividades de Matemática pro horário que eles estão voltando.

Os modos de condução das atividades de sala de aula diziam muito a respeito da gestão pedagógica das docentes, culminando no nível de disciplina das classes. Duas mantinham um bom nível de organização e diálogo com as crianças, de modo que as atividades envolviam a todos, a exemplo do que foi registrado no caderno de campo:

A professora fazia, com serenidade, a leitura de um livro, enredado no Sítio do Pica Pau Amarelo, com a sala completamente atenta. Fazia algumas paradas estratégicas para explicar algumas passagens da leitura. Em alguns momentos, perguntava algumas coisas às crianças, quando achava necessário: os nomes das plantas, o que é um pomar, falava das características das plantas, dizia conhecer os tipos de plantas por ela lidos etc. Ao responder às perguntas da professora, as crianças se credenciavam levantando a mão e não começavam a falar antes do aval da professora, sugerindo haver um tempo para inscrições (Caderno de campo).

Em uma das classes o nível de organização era muito diferente, de modo que a indisciplina se tornava muito evidente, o que estabelece um contraponto nos modos de gestão pedagógica:

O clima estava bem agitado. Depois de alguns minutos da entrada dos alunos do reforço, percebendo que reparávamos nos alunos que se movimentavam na classe, à beira do descontrole absoluto da situação, a professora admoesta a classe e comenta: “A classe estava até em ordem, bastou a chegada dos que estavam no reforço para começar a bagunça!” É interessante observar que todos os alunos que haviam chegado do reforço estavam sentados e não conversavam. Ainda nesse dia, observamos que, Everton, um aluno que não faz parte da turma de reforço, não estava fazendo a lição e brincava com sua mochila de rodinha causando ruído na classe. A professora o recrimina algumas vezes e solicita que cuide da lição. Everton continua e é censurado, inclusive, por um dos colegas. Após algum tempo, percebendo que aquilo não ia cessar, a professora toma o caderno de Everton e usa um carimbo no qual constam informações típicas de um bilhete genérico que os pais têm que devolver assinado no dia seguinte à ciência. Everton não fez nada até a hora do recreio, mas não continuou produzindo o ruído com a mochila (Caderno de campo).

Já em outra classe regular, com docente de perfil socioconstrutivista, embora o nível de movimentação fosse acentuado, percebemos que havia certa tolerância para a aparente dispersão dos alunos. Em alguns momentos eles se movimentavam pela classe, mesmo com alguma atividade dirigida pela professora. Para ilustrar a situação, transcrevemos o seguinte registro de caderno de campo:

Chisulo é um dos primeiros alunos a se distrair. Chama a atenção de alguns colegas exibindo um pedaço de bolo que havia trazido de casa e que estava enrolado em papel alumínio. Duas colegas correm atrás dele pedindo um “pedacinho”. Nota-se que a dispersão de Chisulo pode ser pela dificuldade de cumprir a tarefa, pois em alguns momentos ele tenta, sem sucesso, copiar dos colegas. Alguns colegas o veem como alguém que sempre copia. Quando Chisulo se aproxima da mesa de um colega, uma menina diz: “Ele quer copiar, besta!” A professora chega à sua carteira dispensando-lhe mais atenção e ele encontra três palavras. Com 28 alunos na classe essa atenção não dura muito e logo a professora é solicitada por outros alunos. Após a saída da professora, Chisulo continua sozinho sua tarefa, mas não se dá conta de que deve ter uma estratégia para ter sucesso. Poderia seguir a sequência das linhas até o final para encontrar cada palavra, uma linha de cada vez até o fim. Tenta encontrar as palavras em cada linha, sem, no entanto, chegar ao final de cada uma delas. O insucesso parece aborrecê-lo e ele se distrai novamente. Ele não mais voltará à atividade até o momento de sair para o recreio (Caderno de campo).

Quando perguntamos a respeito da indisciplina ou do comportamento nas classes de regência, as respostas variaram substancialmente, tanto no que se refere às formas de manifestação quanto na maneira como as professoras procuram explicar o que teria causado a indisciplina. Uma delas, como veremos, atribui a indisciplina claramente à dificuldade de aprendizagem:

Pesquisador: Além dos problemas de aprendizagem que a senhora acaba de descrever, teria também problemas de indisciplina ou de comportamento desses alunos?

Professora C: Alguns alunos sim. Devido a esse problema de alfabetização, eles acabam não interagindo com a classe e isso motiva a indisciplina dos alunos. [...] Então, os problemas de indisciplina estão relacionados, como eu falei, com a alfabetização. Eles acabam ficando desatentos. Não existe esse acompanhamento familiar e na sala de aula eles acabam levantando da carteira, perturbando outros alunos. Eles acabam se autoagredindo. Por mais que se chame a atenção para a alfabetização, eles acabam ficando distantes do ritmo da própria classe e isto começa a gerar indisciplina.

Pesquisador: Além dos problemas de aprendizagem que a senhora mencionou, os problemas de indisciplina existem também, ou existiam no começo do ano?

Professora B: As crianças são sempre bastante agitadas. Eu percebo que, ano a ano, elas estão mais inquietas, mas eu consigo lidar com a questão do comportamento. Logo no início do ano nós conversamos bastante sobre os combinados, as regras da escola, e consigo conduzir bem a classe.

Pesquisador: E a indisciplina, como que é na classe, como foi no comecinho do ano, e como é que está atualmente?

Professora A: Esse ano eu tenho menos problemas de indisciplina do que nos anos anteriores. Entretanto, eu fiz todo um trabalho com eles desde fevereiro até agora, tenho insistido, porque, vira e mexe, tem sempre probleminhas. [...] Então a gente leu muitos textos a respeito de que as pessoas são diferentes. Porque eu tenho crianças de todos os tipos. Eu tenho crianças brancas, tenho crianças afrodescendentes, crianças gordinhas, crianças bem magras, bem miudinhas, bastante altas pra faixa etária.

Algumas usam óculos, outras, aparelhos nos dentes. Então, ficavam algumas piadinhas sem graça de um pro outro.

Duas professoras, ao falarem da indisciplina na sala de aula, ressaltam o trabalho realizado, sugerindo que a ordem alcançada é decorrente de suas ações. Em suas respostas há um discurso de natureza reflexiva sobre a temática, enquanto que no discurso da outra professora prevalece a culpabilização dos próprios alunos e de suas famílias.

Ao falar das formas de indisciplina da classe, uma professora descreve atitudes que revelam preconceitos de vários tipos, certa dificuldade de aceitação das diferenças, mas, pelo seu depoimento, esses comportamentos melhoram com o tempo.

Tem criança que, embora seja afrodescendente, também ela chamava a outra de “neguinha do cabelo duro”. [...] mas vez ou outra tem aquela brincadeirinha fora de hora e a gente precisa sempre estar interferindo, conversando. Mas deu uma boa melhorada. [...] “Ô! Você aí que tá com”... – não é aparelho nos dentes que eles dizem, mas – “boca de ferro”! “Ô, você quatro olho”! [...] isso foi mais frequente em fevereiro, março, abril. De lá pra cá quase que não acontece. Vez ou outra, um ou outro ainda faz uma brincadeirinha. A gente senta em grupo, conversa, pra eles perceberem: Diminuiu muito! É muito raro acontecer, mas ainda vez por outra acontece, principalmente quando vem criança nova pra escola, que entra novo, eles ficam meio assim e aí depois eles vão trazendo a criança pra perto, vão formando umas turminhas. A minha turma não é de se agredir, eles mais fazem essas brincadeiras fora de hora do que se você for falar assim: “se batem?” Não. Meus alunos não se batem, eles fazem apenas algumas brincadeiras fora de hora, mas não são agressivos no sentido físico. Eles não se agredem nessa situação.

A resposta da professora mostra que a mesma dá atenção para o problema, investe na superação, mas fica evidente também que esta disrupção está mais próxima do campo do preconceito, do desrespeito ao outro, uma forma de violência simbólica que permeia o ambiente social mais amplo e que se manifesta também no ambiente escolar, e não uma manifestação de indisciplina. Assim, podemos afirmar que a realidade dessa classe é consoante com a realidade da escola no geral, ou seja, que o nível de indisciplina pode ser considerado baixo, mas que formas de violência, mesmo sendo mais restritas ao campo simbólico, estão presentes, sobretudo no trato dos alunos entre si.

Com relação aos mecanismos de controle de desrespeito à ordem estabelecida, constatamos um comum às três classes de regência e a toda a escola: o carimbo. Esse recurso de regulação da relação e do compromisso com as obrigações pedagógicas servia tanto para comunicar aos pais que a lição de casa não foi realizada quanto para informar sobre o comportamento inadequado em sala de aula. As três professoras utilizavam o carimbo como recurso de comunicação com os pais. Nele havia a data, a série, a turma e três alternativas a

serem assinaladas, que caracterizavam o tipo de infração cometida pelo aluno (1) não fez a lição de casa; 2) não fez a lição em c; e 3) não se comportou adequadamente na aula de hoje).

Verificamos, ainda, que a frequência com que os alunos tinham seus cadernos carimbados variava de professora para professora. A classe que utilizava mais vezes esse tipo de expediente era a da professora que admitiu ter problemas de indisciplina como consequência da dificuldade de aprendizagem e culpabilizou as próprias crianças e suas famílias. As formas de comportamento das classes variavam de acordo com as características das professoras, de modo que o tipo de interações construídas, em grande medida, fundava sua autoridade junto aos alunos.

O acompanhamento do dia a dia na escola, principalmente nas turmas de regência e de reforço, nos permite afirmar que a indisciplina presente naqueles espaços é produto das relações construídas entre professores e alunos ou, dito de outra maneira, faz parte dos processos de socialização ali instituídos (DUBET; MARTUCCELLI, 1998). Por mais que em alguns espaços ou salas de aula o clima seja mais tenso ou agitado, inferimos que não há nada que coloque em questão as normas de convívio instituídas. Portanto, analisando a dinâmica das classes de regência, cada uma com sua característica ou modo de gestão particular, podemos concluir que a disciplina, mais do que ser um pressuposto ou condição para a docência, pode ser produto dela.

5.2.1 O comportamento na turma de reforço dos 2^{os} anos

A turma de reforço dos 2^{os} anos foi formada com 22 crianças, das quais 15 eram meninos, indicadas por seus respectivos professores, classificadas nas fases pré-silábica, silábica e silábico-alfabética.

A turma era regida por duas professoras simultaneamente: a da sala de leitura e a coordenadora pedagógica do Ciclo I, que demonstravam entrosamento, harmonia e responsabilidade na atuação. Entre ambas e as crianças, a divisão de papéis era evidente. A professora da sala de leitura assumia a titularidade da regência da turma enquanto a coordenadora a auxiliava, sem que isso a impedisse de intervir, ora coordenando os trabalhos, ora cuidando da organização. Seu papel consistia, particularmente, em acompanhar individualmente as crianças enquanto a outra professora se encarregava das explicações e orientações mais gerais. As aulas aconteciam na sala de leitura da escola. Desde que começamos a observação nessa turma, em maio de 2010, não registramos cancelamento das atividades, tampouco absenteísmo por parte das professoras. Isso significa que as crianças

nunca foram surpreendidas por não haver reforço em determinado dia. Não registramos, inclusive, a falta de uma das duas responsáveis nos dias em que observamos a turma. Ambas estavam sempre presentes de segunda a quinta-feira, período em que ocorriam as aulas semanais.

Consideramos de extrema relevância estas informações, pois entendemos que os resultados do trabalho dependem da sua seriedade, bem como da forma de organização que tem como corolário o senso de responsabilidade das crianças atendidas.

Sobre o que as crianças pensavam ou sentiam, pelo fato de irem para o reforço, as respostas eram quase sempre positivas. Apenas uma aluna disse que gostava mais ou menos e que sentiu medo:

Pesquisador: Você gosta de vir para o reforço?

Homa: Mais ou menos. Porque eu fico fazendo lição toda hora e quando eu chego na sala, eu fico atrasada.

Pesquisador: O que você sentiu quando soube que ia para o reforço?

Homa: No começo eu fiquei com vergonha, com medo, mas depois saiu esse medo.

Nas entrevistas com as mães a vergonha aparece uma única vez, mas chama a atenção o fato de a criança não ter revelado quando também foi entrevistada:

Pesquisador: Sua filha demonstrava algum tipo de vergonha ao vir para o reforço?

Mãe de Adanna: Ela dizia que sentia. Que as coleguinhas sabiam mais do que ela. Só que aí eu falei para ela para não se preocupar porque as duas professoras estavam ali pra ensinar. E ela tinha que fazer as perguntas quando tivesse dúvida.

Pesquisador: A vergonha era por saber que as coleguinhas sabiam mais do que ela, ou pelas coleguinhas saberem que ela ia para o reforço?

Mãe de Adanna: Pelas coleguinhas dela saberem que ela precisava de reforço.

No que diz respeito à dinâmica das aulas, é possível afirmar que as responsáveis pela turma de reforço faziam uso de abordagens e recursos considerados tradicionalistas, conforme tipologia que tomamos emprestada ao Relatório Talis (2010). As aulas consistiam basicamente em leitura e escrita, precedidas de ditados e material gráfico preparado pelas responsáveis. De modo geral, a realização das aulas obedecia aos procedimentos que descrevemos a seguir:

As professoras apresentaram uma folha xerocopiada na qual havia oito animais aquáticos desenhados com um círculo ao lado de cada um. As letras correspondentes a esses nomes de animais eram distribuídas aleatoriamente: *peixe, baleia, foca, golfinho, tubarão, camarão, polvo e lagosta*. A folha com as figuras e as letras foi afixada num quadro tipo *flip chart* e a

professora ia apontando as figuras para as crianças dizerem os nomes dos animais. Em seguida, perguntava a sequência das letras, o que era respondido em couro pelas crianças. Ao final da escrita das palavras, solicitava leitura individual, recolhia as folhas das crianças e ditava as palavras para serem escritas no caderno. Ao ditar expandindo as sílabas, ia erguendo os dedos das mãos para indicar a quantidade de letras – PEI (três dedos) – XE (dois dedos). Após o ditado, era feita uma última rodada de leitura individual, agora para a turma toda e não somente para a professora. Um a um os alunos eram convocados para fazer a leitura em voz alta. Nesse dia, após cinco meninas lerem seguidamente, solicitou a um dos meninos que lesse (Caderno de campo).

Chamava ainda a nossa atenção a técnica silábica que determinava o ritmo de leitura imposto às crianças e que prevaleceu durante os cinco meses de observação naquela turma. Mesmo quem lia fluentemente tinha que se adaptar ao ritmo silábico (*gol – fi – nho*) determinado por elas. Ao ler em voz alta os alunos deveriam fazê-lo de forma compassada, falando uma sílaba de cada vez, mesmo se soubessem ler com mais desenvoltura. Aliás, quando tentavam ler mais rápido, eram alertados pelas professoras, que faziam com que diminuíssem o ritmo:

Jahari se apressa para falar a palavra apontada pela professora, querendo ler sozinho, de forma não silabada, mas a professora quer leitura coletiva, de forma bem compassada, de modo que digam uma sílaba por vez (*ci-ne-ma*), e o adverte por isso. A leitura prossegue silabicamente e sem mais interrupções (Caderno de campo).

Outra restrição imposta às crianças pelas professoras do reforço se dava no momento da correção das lições. Elas não podiam colocar a letra “c” de certo na frente das respostas certas antes da autorização da professora, mesmo que tivessem convicção dos acertos. Evidentemente, alguns alunos o faziam, apesar das advertências das professoras.

Com base no que foi observado, é possível afirmar que um dos aspectos que caracterizava a prática docente das responsáveis pela turma de reforço era o controle. Elas exerciam ação restritiva sobre algumas maneiras das crianças agirem ou sobre procedimentos que não fossem os que elas mesmas utilizavam.

No entanto, esse controle, aparentemente excessivo, não se estendia ao movimento dos alunos na sala e nem às brincadeiras. Levantar das mesas, conversar e brincar não eram acontecimentos extraordinários. Ao contrário do que ocorria durante as lições, havia, a nosso ver, flexibilidade no que diz respeito ao comportamento dos alunos que, dentro de um determinado limite, podiam conversar, mudar de mesa e até brincar. Contudo, esses acontecimentos não geravam desgastes ou aborrecimentos.

Constatamos que havia crianças alfabéticas e com bom nível ortográfico, a exemplo de Akil e Kamau, algumas das quais brincavam durante a realização das atividades.

Observamos que essas crianças eram aquelas que mais se dispersavam. Geralmente brincavam e conversavam, aparentemente alheias aos encaminhamentos das professoras, embora fizessem as atividades ou mesmo tentassem fazer.

Algumas vezes esses alunos faziam brincadeiras que provocavam muito movimento, como sentar e levantar ou tirar e por a blusa, de acordo com o comando de um líder. Em determinado dia, a certa altura da aula, Akil, sentado ao lado de alguns garotos na mesa vermelha disse: “quem tiver com blusa é gay!” Nesse momento todos tiraram as blusas. Depois disse: “quem tiver sentado é gay!” e todos se levantaram. Assim o fizeram até serem admoestados pelas professoras e cessarem imediatamente a brincadeira. Nesse caso, constatamos que a brincadeira desestabilizou o grupo a ponto de merecer censura das professoras, mas a questão da homofobia e do preconceito não foi trabalhada na ocasião. Em outro momento, a movimentação e o desprendimento da lição se dá da seguinte forma, quando os alunos realizavam exercícios de Língua Portuguesa extraídos da Provinha Brasil do primeiro semestre de 2008:

Hamidi muda-se de mesa várias vezes. Sai da mesa azul e vai para a mesa vermelha se juntar a um grupo de meninos que trabalhavam silenciosamente. Alguns minutos depois, levanta-se novamente e vai para a mesa verde, onde dois meninos e duas meninas faziam a lição, mas conversavam baixinho. Percebendo a movimentação de Hamidi e a conversa que se intensificou naquela mesa, a professora muda-o de lugar. Ele acata a ordem sem manifestar descontentamento. Apenas volta para a mesa azul, onde estava sentado no início da aula. Na mesa laranja, durante a correção da questão 12, algumas meninas comparam os tamanhos dos lápis e uma delas olha o encarte de uma revista feminina (Caderno de campo).

Convivendo com esses alunos que apresentavam razoável proficiência na leitura e escrita, havia outros com extrema dificuldade de aprendizagem, alguns dos quais com patologias confirmadas por laudos médicos e/ ou com sérios problemas de saúde. Ao entrevistar a mãe de Chisulo, tomamos conhecimento da gravidade de seu quadro clínico:

Chisulo é uma criança hiperativa e eu encontrei muitas dificuldades. [...] É uma criança que não pára o tempo todo, ele toma medicação. [...] eu recebia muita reclamação de que ele brigava na escola, estava sempre brigando. Ele não parava na carteira. [...] Aí eu levei pro médico, pro psiquiatra. Da psiquiatria ele está tomando de pacote (devalproato de sódio 250mg – comprimido) e amitriptilina (25mg, comprimido) são para humor e para a hiperatividade. [...] Às vezes levanta mal humorado, não quer conversa, não quer nada. Aí tem que deixar uns dez minutos lá e depois ele melhora. [...] Ele tem hipertensão pulmonar, pressão alta dentro do pulmão. Então, ele toma medicamento pra isso daí e por conta da hipertensão ele tem um leve problema no coração. Não é muito grave. O pulmão fica sobrecarregado, eleva a pressão. [...] Então, esse amitriptilina é pra isso. Do nervosismo e dessa dor de cabeça que ele sente por conta de não conseguir resolver os problemas. Ele toma singular que é para o pulmão. É um por noite. Ele toma o singular, toma o ceretatide que é aquele do nariz que ele precisa também

que vai tudo pro pulmão. Um puf de manhã e um à noite em cada narina. Ele toma celestamin também que é tudo direcionado ao pulmão. Além disso, usa soro, rinossoro. Ele tem terror noturno. [...] Ele tem hipertensão pulmonar e, por conta disso que está dando essa pneumonia. De lá prá cá ele passou bem, teve assim umas quatro ou cinco crises. O amitriptilina não é nem tanto pela hiperatividade, é mais pelo nervosismo que ele tem. Se apertar muito, ele dá dor de cabeça. É verdade, é constatado ele já fez tomografia duas vezes com o neurologista. Ele tem mesmo a dor de cabeça, não é mentira. Agora está só essa história de não conseguir ler. [...] Ele não está alfabetizado ainda, eu acho que é só isso agora (Mãe de aluno).

Chisulo e Amani eram os alunos que apresentavam maiores dificuldades na leitura e na escrita e Chisulo demonstrava mais impaciência, provavelmente por conta de seu quadro clínico.

Constatamos durante a observação na classe de reforço que não havia uma atenção especial para os alunos que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem. Não obstante, as professoras tratavam a todos, indistintamente, de forma muito afetiva, carinhosa. Se por um lado, elas não trabalhavam para a exaltação dos melhores alunos, por outro, não criavam a ideia de que outros tinham desvantagens a ponto de carecerem compaixão.

Em alguns dias, porém, o nível de movimentação dos alunos se acentuava a ponto de incomodar as docentes. Em um desses dias de perturbação da ordem na sala de reforço, registramos no caderno de campo:

Chisulo dá sua folha de lição para Jahari fazer, segundo ele, apenas a primeira linha do exercício. Essa era uma característica de Chisulo, ele conseguia persuadir os colegas com muita facilidade, sobretudo, com o arsenal gastronômico que trazia de casa. Percebendo a movimentação dos dois a professora muda Chisulo de lugar. Na mesa vermelha, e Hamidi se estranham e iniciam uma discussão. Hamidi reclama para a professora que Kamau xingara sua mãe. Em seguida, é a vez de Kamau reclamar dizendo que Hamidi repetia: “*isso mesmo! Isso mesmo!*”. Nesse instante, Jahari assume posição em favor de Kamau, dizendo que Hamidi repetia a frase “isso mesmo”. Quando a professora chama sua atenção em tom de censura, este responde: “*Estou na conversa!*” Kamau sai da mesa em que estava com Hamidi e Jahari e vai isolar-se na mesa amarela que fica no fundo da sala. Hamidi vira-se e continua encarando o colega. Ambos falam em tom baixo parecendo querer continuar a discussão. Dando a impressão de se cansar das provocações mútuas, Kamau muda-se para a mesa azul que ficava ao lado da minha e Hamidi vai ocupar seu lugar na mesa amarela. A professora muda Jahari de lugar, que vai para a mesa vermelha antes usada por Kamau e Hamidi. Poucos minutos depois volta a adverti-lo por não se envolver com a lição. Este se deita na cadeira para pegar a tampa da caneta que havia caído, demorando-se naquela posição, o que incomoda a professora que bruscamente o remove do lugar. Ela mesma agacha-se, pega a tampa da caneta e dá para Jahari. A essa altura era visível o distanciamento dele da atividade a ser realizada, apenas pintava as figuras, ao invés de completar as frases. Kamau é retirado da mesa azul pela professora que o encaminha de volta à mesa vermelha, onde se encontra Jahari. Em seguida, levanta-se e vai para outra mais isolada. Todavia, continua falando por instantes com Jahari,

mesmo estando eles sentados em mesas separadas. A professora volta a advertir Chisulo por pouco envolvimento com a lição. A professora tira um saco de lápis de cor das mãos de Akilah e, em seguida, chama sua atenção para acompanhar a leitura do *flip chart*, da qual estava alheia. Ela vai para trás do *flip chart* e fica apontando o lápis por, pelo menos, dez minutos. Algumas colegas se juntam a ela. Tentando mais uma vez voltar à leitura coletiva, a professora surpreende Tahie brincando de gangorra, construída com um tubo de cola, uma régua, um apontador e uma borracha. Logo após a leitura para a qual foi escalado, mesmo tendo sido censurado, em poucos minutos, volta ao seu experimento e desprende-se novamente da leitura. Demonstrando estar alheio a tudo aquilo, pega todo o material usado para fazer a gangorra e simula uma batalha, emitindo sons de tiro na companhia de Akilah que interage com ele. Dando a impressão de que a agitação daquele dia chegara ao limite, a professora ameaça chamar a mãe de Jahari, pois sua movimentação a incomoda. Imediatamente Jahari volta a fazer a lição e chama a professora para conferir e o acompanhar enquanto lia para ela. A professora senta-se ao lado dele, lendo junto, quando Chisulo vai até ambos e interrompe a assessoria, sendo censurado pela professora e pelo colega. A professora seguiu com Hamidi perguntando a ele como se escrevia cada palavra. Ele tentava responder com atenção e esforço. O dia de hoje foi conturbado, apesar da pouca quantidade de alunos (Caderno de campo).

Ao refletir sobre o comportamento dos alunos e das professoras nesse dia, observamos que, apesar da tensão, o clima de disrupção não chegava a gerar aversão entre os alunos e entre esses e as professoras. Mesmo havendo exaltação de ânimo, ora pelos alunos, ora pelas professoras que se aborreciam com eles, a atividade de natureza pedagógica os unia. A despeito da conturbação, as professoras atendiam com atenção e carinho, mesmo os alunos que protagonizavam os conflitos e brincadeiras. De igual modo, os alunos aceitavam a ajuda das professoras, mesmo tendo sido admoestados por elas.

Em outro momento, percebemos que a agitação talvez pudesse estar relacionada ao descontentamento de alguns alunos por não serem dispensados do reforço. Para ilustrar essa impressão, transcrevemos o que foi registrado no caderno de campo na última semana de julho, quando 7 dos 22 alunos foram dispensados. Nesse dia, apenas 13 alunos estavam presentes, mas a aula não foi tão tranquila:

Hoje havia apenas nove meninos e quatro meninas na aula, pois sete crianças haviam sido dispensadas do reforço por terem progredido ou, como diziam as professoras da turma, subiram. Expressão usada para caracterizar os espaços de sala de aula, que ficam no andar superior, e de reforço, que fica no pavimento térreo da escola. Nesse caso, a expressão “subiram” indica que subiram para a sala de aula e não mais participarão do reforço. Notamos, então, que Kamau e Hamidi permaneceram no reforço, embora demonstrassem, salvo melhor juízo, condições de aprendizagem melhores que alguns alunos que foram dispensados. Hamidi fez a primeira linha da lição do dia e apenas a palavra barco da terceira linha, deixando a segunda linha em branco. Tentava, sem muito sucesso, realizar a tarefa que consistia em completar um texto com legenda, ou seja, um texto que era interrompido por uma lacuna, e com uma figura que a professora chamava de legenda. Essa legenda, ou desenho, substituída a palavra a ser escrita. Hamidi levanta-

se da mesa com o caderno na mão, vai até a mesa em que está a professora Thembi e diz alguma coisa. Ao ouvir algo da professora volta para seu lugar com fisionomia de bravo. Sentando-se à mesa para onde havia voltado, diz à professora que Kamau o havia chamado de *bicha*. Ambos se estranham e se insultam por um momento, sem a interferência das professoras. Esse tipo de conflito não era raro. Alguns minutos depois, Hamidi é advertido pela professora por estar virado para a parede e com os pés escorados nela. É chamado para ler, o que faz com desembaraço, apesar de demonstrar que fazia a lição com dificuldade ou, talvez, com pouca vontade. Chisulo é advertido por ter saído novamente do lugar quando apontava o lápis na mesa verde juntamente com Tahie. Ele volta ao seu lugar e começa a mexer com o colega que está à sua direita, tentando tocar sua orelha com a ponta dos dedos, sendo novamente admoestado pela professora. Kamau é retirado do lugar que ocupava, chegando à mesa verde, em que eu estava sentado. Chisulo o acompanha e, em seguida, começa a brincar tocando em Kamau, que não corresponde à brincadeira. Imediatamente a professora ordena a Chisulo que volte para o seu lugar, o que ele faz sem protestos. No final da aula a professora tem uma longa conversa com Chisulo, que a escuta atentamente.

Nesse dia, percebemos que Kamau, Hamidi e Chisulo estavam bem mais ansiosos e irrequietos do que o habitual. Embora não tenha sido verbalizado por eles, acreditamos que o fato de não fazerem parte do grupo que foi liberado do reforço os incomodou sobremaneira, mesmo a Chisulo que, apesar das dificuldades, tenta imitar o comportamento dos colegas. Sua sagacidade faz suspeitar o que representa para ele continuar no reforço. Quanto a Kamau e Hamidi, suas atitudes podem estar relacionadas ao sentimento de injustiça por saberem que têm desempenho escolar melhor do que alguns colegas que saíram do reforço, ou de outros que nunca fizeram parte dele, conclusão tirada a partir do desempenho observado nas atividades realizadas na sala de aula e na turma de reforço.

Convém ainda destacar que a homofobia é um tema recorrente nas formas de agressões das crianças. Percebemos que, entre os meninos, ser chamado de *bicha* é a maior desonra que se impõe. O que nos parece é que, naquele meio, não há maneira mais eficaz de desmoralização e que, por outro lado, isso não desperta a atenção das professoras. Todas as vezes que presenciamos esse tipo de tratamento entre os alunos, não observamos reação por parte das professoras, o que nos leva a inferir que esse tipo de ofensa ou preconceito é tolerado pelos adultos da escola, mesmo pelas professoras do reforço, provavelmente por estar “naturalizado”.

Sobre as características das condições físicas e ambientais da sala de reforço, encontramos a seguinte configuração: não havia coisas feitas pelos alunos nas paredes; o espaço para as atividades de reforço era suficientemente grande; a iluminação era excelente; as cadeiras e mesas estavam em ótimo estado de conservação e eram em quantidade

suficiente; a qualidade do som era excelente, sem ruído externo; e todos tinham seus cadernos de anotação, faziam atividades preparadas e não levavam lições para casa.

Em relação ao nível geral de disciplina, esta classe pode ser considerada como de nível bom – poucos casos de conversa, brincadeiras, circulação pela classe; mas os alunos respondem rapidamente aos pedidos da professora para parar (CARNOY, 2009).

Da observação na turma de reforço podemos concluir que a forma de socialização construída entre as professoras e as crianças fazia parte de um clima escolar específico, formado com base em um saber capaz de conjugar uma certa ordem com alguma mobilidade, que não permitia à liberdade sucumbir à permissividade. Aqueles níveis de organização e de produção advinham das condições estabelecidas e das características profissionais das duas professoras, que demonstravam carinho e atenção com as crianças. Assim, é possível arriscar a afirmação de que a tolerância para as conversas, brincadeiras e movimentações durante as atividades, faziam parte de um comportamento esperado. Nessa lógica, fazia parte do processo de aprendizagem das crianças o fato de elas se movimentarem em sala de aula, mesmo que isso implicasse alguns confrontos físicos dos colegas uns com os outros.

Em novembro, mês que concluímos o trabalho de campo, das 22 crianças da turma de reforço, apenas 8 não foram dispensadas, 2 das quais não alcançaram a fase alfabética.

De modo geral, as mães consideravam o reforço uma forma legítima e eficaz de combate às desigualdades de aprendizagem, mas quando indagadas sobre o incômodo causado pelo fato de saberem que o filho ou a filha precisava de reforço, algumas responderam com estas palavras:

Há incômodo sim. Inclusive voltei a estudar pra poder dar um suporte melhor para os meus filhos. Por eu ser estudante, então, eu vejo que realmente está acontecendo alguma coisa sim (Mãe de aluno).

[...] Me incomodo, porque eu vejo assim que a minha filha é uma criança inteligente, mas aí eu fico assim: “Úé! Mas por está no reforço?” Porque se uma criança está no reforço é porque não está bem, não é? (Mãe de aluno).

Todavia, a maioria admitia não se incomodar:

[...] Pra mim não tem incômodo. Eu quero que ele aprenda pra não ter tantas dificuldades numa quarta, numa quinta série. Porque ele vai passando, passando sem saber, é complicado (Mãe de aluno).

[...] É tranquilo para mim, não tem problema nenhum. Eu sei que tem criança que aprende mais rápido e o outro não. Cada um tem seu tempo. No caso do Chisulo eu creio que é por conta dele ser disperso (Mãe de aluno).

Quando a pergunta se referia à aprovação do reforço como um recurso pedagógico importante, oferecido pela escola para ajudar as crianças a superar as dificuldades, as

respostas foram coesas. Nenhuma mãe manifestou descrença ou indiferença à eficácia do reforço.

[...] Meu filho evoluiu muito depois que foi para o reforço, porque ele tem uma dificuldade muito grande em ler e, na realidade, o que eu esperava era esse acompanhamento que a escola já tem dado para ele (Mãe de aluno).

[...] As professoras já falaram que o meu filho teve uma boa melhora depois do reforço. Ele estava muito devagar na escrita, estava atrasado, por isso ele foi para o reforço. Eu tava acompanhando (Mãe de aluno).

Durante a entrevista, uma das mães admitiu que a forma de lidar com sua filha também mudou a partir do atendimento da menina no reforço:

Quando a gente pegava no pé dela para fazer o dever de casa, ela simplesmente chorava muito. Foi onde eu começava a ajudar. Às vezes eu até dava a resposta. Aí a professora falou para eu não fazer mais isso, que assim eu não estava deixando ela melhorar e encontrasse outra maneira de participar para que ela aprendesse. Aí eu mudei de atitude, fiz igual a professora falou. Ela melhorou, está melhorando. [...] Foi bom porque ela conseguiu aprender. Hoje ela lê. Com um pouco de dificuldade, mas consegue ler (Mãe de aluno).

Note-se que as mães tanto aprovavam o reforço quanto, em alguns casos, sentiam mudanças até na relação com a criança, a despeito de o reforço ser, para outras, num primeiro momento, motivo de constrangimento.

5.2.2 O comportamento nas turmas de reforço do 5º ao 8º ano

Ao iniciar a pesquisa na escola não tínhamos intenção de estender o trabalho ao ciclo II. No entanto, a necessidade se impôs, porque geralmente as turmas que costumam apresentar problemas de indisciplina e violência nas escolas são as de alunos mais velhos, a exemplo do que fez Camacho (2001), ao justificar a escolha dos sujeitos de sua pesquisa: “Houve a definição pelos alunos de 5ª a 8ª séries porque, segundo os professores, é nessas séries que incidem os maiores problemas de indisciplina e violência” (p.126).

Decidimos então cotejar os dados das turmas de reforço do ciclo I com a do reforço do ciclo II. Nosso pressuposto era o de que poderia haver mais situações de indisciplina e violência nessa turma, geradas, especialmente, pelo sentimento de vergonha e/ ou injustiça. Era necessário aferir o que se passava também com os alunos do ciclo II. Notadamente, o constrangimento e o sentimento de fracasso são as maiores queixas dos pais e dos alunos submetidos ao reforço escolar, o que no caso da escola estudada não se confirmou.

Longe de sentir vergonha de vir para o reforço, ou achar que ele de nada adiantava, os alunos do ciclo II não só disseram gostar de ir para o reforço como afirmaram que

continuariam a frequentá-lo, caso pudessem escolher. Também demonstraram conhecer suas dificuldades:

Pesquisador: Você gosta do reforço?

Rafiki: Sim, acho legal!

Pesquisador: Por que você gosta?

Rafiki: Antes o pessoal falou que eu não ia gostar, mas a professora Tomi perguntou para nós se estamos gostando. As lições são até fáceis pra nós. Se nós estamos lá é para melhorar, não é porque nós somos ruins, é porque nós temos que melhorar pra passar de ano.

Pesquisador: Se você pudesse escolher, você continuaria frequentando o reforço?

Rafiki: Continuaria.

Pesquisador: Por quê?

Rafiki: Porque eu acho que eu preciso aprender mais, principalmente em Matemática que tem umas continhas que eu não sei ainda. E o professor Retta está nos ajudando.

Pesquisador: Desde quando você está no reforço?

Rafiki: No de Matemática estou desde antes das férias do meio do ano e de Português, acho que desde agosto.

Quando perguntados se conheciam as razões de seu encaminhamento para o reforço, também respondiam com relativa segurança, detalhando, inclusive, a diferença de desempenho nas disciplinas de Matemática e Português.

Pesquisador: Você sabe por que foi encaminhado para o reforço?

Rafiki: No de Matemática é porque começou a passar umas continhas que eu não estava conseguindo fazer. Quando cheguei ao reforço a professora conversou comigo. Falou que me colocou no reforço para eu aprender. Depois o professor Retta tá passando continhas que eu já sei. O professor Luiz de Português falou que a redação que ele passa, começa com um título e eu escrevo outra coisa que não tem muito a ver com o título e também com a pontuação.

Pesquisador: Você acha que está se saindo melhor em Português ou em Matemática?

Rafiki: Em Português, o Prof. Luiz disse que já vai me tirar do reforço. Agora, em Matemática eu não melhorei tanto.

Pesquisador: Por que você acha que tem mais dificuldade em Matemática?

Rafiki: Por causa das continhas mesmo, uma continha que ela monta. Uma continha e de uma continha vira umas seis, daí tem que buscar o MDC [maior divisor comum] é difícil isso daí.

Quando tratamos do comportamento em sala de aula, os alunos reconheceram estar envolvidos em problemas de indisciplina, admitiram a influência exercida pelos colegas de classe e incluíram a não realização da lição de casa como problema de comportamento:

Pesquisador: Você se acha uma aluna indisciplinada ou que tem problema de comportamento?

Ashaki: Problema de comportamento, às vezes.

Pesquisador: Como assim?

Ashaki: Não faço a lição, essas coisas...

Pesquisador: E por que você não faz a lição?

Ashaki: Porque eu me distraio com os meus amigos.

Pesquisador: Distrai de que jeito?

Ashaki: Conversando.

Pesquisador: Você fica conversando na sala?

Ashaki: É. De vez em quando.

Pesquisador: E no reforço isso também acontece?

Ashaki: Não, no reforço não.

Pesquisador: Por que no reforço não acontece?

Ashaki: Porque eu gosto do reforço.

Pesquisador: Então acontece na sala porque você não gosta da sala de aula?

Ashaki: É também.

Pesquisador: E os seus colegas? Você acha que têm problemas de comportamento?

Ashaki: Têm.

Pesquisador: Que tipo de problema de comportamento?

Ashaki: Eu tenho um amigo que é muito brincalhão.

Quando perguntamos se a aluna conversa também durante a aula de reforço ela afirma que não. Igualmente curiosa é a afirmação de que o que a inibia de conversar na aula de reforço era o fato de gostar daquele espaço, deixando transparecer que quando se tratava da sala de aula o mesmo não acontecia.

A turma de reforço do ciclo II era formada por garotos e garotas do 5º ao 8º ano que apresentavam problemas de leitura, de escrita e de cálculos, divididos em duas turmas. Uma turma de Língua Portuguesa, coordenada pela professora Tomi e uma turma de Matemática, coordenada pelo professor Retta.

As aulas de Português consistiam em produções de texto e leitura e as aulas de Matemática em exercícios, o que fazia com que as turmas trabalhassem silenciosamente. Não havia sequer conversa entre os alunos. No entanto, ao caracterizar a turma do reforço de Matemática o professor associa as dificuldades de aprendizagem aos problemas de indisciplina:

Pesquisador: Como o senhor caracteriza essa turma de reforço de Matemática?

Retta: Uma turma com grandes dificuldades de aprendizagem e essas dificuldades de aprendizagem acabam gerando conflitos como indisciplina e outras necessidades. Eles têm defasagem nos conteúdos e a gente tenta sanar um pouco essa defasagem que eles adquiriram no decorrer dos anos.

A professora de Língua Portuguesa também associa o fenômeno à dificuldade de aprendizagem.

Pesquisador: Esses alunos que fazem parte dessa turma de reforço demonstram problemas de indisciplina?

Tomí: A maioria. O que eu pude verificar é que eles se aproximaram porque são alunos que têm dificuldades. [...] Os alunos faltam, então, o que acontece? Nós temos 15 alunos em sala, eles ficam mais próximos. Esses alunos são aqueles que, geralmente, dão mais problemas disciplinares. Acredito que por conta de não estarem entendendo o que está acontecendo na sala. E aí eles ficam próximos da gente e a gente vai identificando uma série de questões e o relacionamento tende a ir melhorando em sala de aula, conforme ele vai se sentindo mais situado. É o que dá pra perceber.

Os professores do reforço do ciclo II percebem os problemas disciplinares como consequência da não aprendizagem, entretanto, isso não acontece nas aulas de reforço. O comportamento daquelas alunas e alunos sugere que os estereótipos sobre o comportamento insurgente dos alunos mais velhos podem também estar relacionados à exclusão do conhecimento durante o próprio processo escolar.

Quanto às características das condições físicas e ambientais das salas de reforço do ciclo II, podemos descrever as seguintes configurações: não havia coisas feitas pelos alunos nas paredes; os espaços de sala de aula eram suficientemente grandes; a iluminação era excelente; as cadeiras estavam em ótimo estado e eram em quantidade suficiente; a qualidade do som era excelente, sem ruído externo ou interno; todos tinham seus cadernos de anotação; faziam atividades preparadas; levavam lições para casa; e trabalhavam silenciosamente todo o tempo.

Em relação ao nível geral de disciplina, as classes podem ser classificadas no nível alto – os alunos são muito quietos ou as discussões são ordeiras; o professor não precisa pedir silêncio (CARNOY, 2009).

Durante o período de observação prevaleceu a cena de tranquilidade, diferentemente da agitação presente na turma de reforço do ciclo I. Nessas duas turmas não foi presenciado episódio de caráter violento ou atitude de indisciplina.

5.3 A VIOLÊNCIA: UM FENÔMENO DE VÁRIAS FACES

Embora tenham sido encontrados alguns comportamentos que possam ser caracterizados como violentos, estes se manifestam com uma intensidade muito menor do que revelam estudos em outras escolas (SPOSITO, 1998; CAMACHO, 2000) e não chegam a atentar contra a dignidade humana, como em outros espaços escolares. A violência existe e se manifesta de várias formas, dependendo da faixa etária, do gênero, da origem etnicorracial e, em particular, do nível de ensino a que pertencem os sujeitos de pesquisa.

Entre as crianças prevalecem as agressões físicas e os xingamentos, mais por parte dos meninos, enquanto entre os adolescentes do 5º ao 8º ano o *bullying* é a forma de violência mais presente na escola, notadamente entre as meninas. Com menor incidência, figura a agressão física. De maneira especial, a violência de natureza simbólica se faz mais presente, com singular destaque para a homofobia e a manifestação de preconceitos como o de cor e sexista.

Os lugares em que essas manifestações geralmente acontecem são as áreas livres ou espaços abertos como as quadras poliesportivas, o espaço de convivência e o pátio, e os momentos são os de entrada e de saída da escola e durante os recreios. A sala de aula é o lugar mais preservado e de maior segurança para os alunos, confirmando afirmação de Angelina Peralva (1997), conforme a qual os professores franceses indicavam a sala de aula como o lugar no qual se sentiam mais à vontade, apresentando a classe como um espaço regulado.

O *ciberbullying* é praticado na própria sala de informática da escola, em alguns casos nos computadores pessoais e, na maioria das vezes, em estabelecimentos do tipo *lanhouse*²³ ou telecentro²⁴. Na escola estudada, ao menos durante o período da pesquisa, não houve episódios de violência contra os professores ou contra o *staff* – este compreendido pela orientação, direção, inspetoria, secretaria e cantina. Durante a fase etnográfica da pesquisa não presenciamos episódios de brigas ou agressões entre os alunos e esses segmentos da escola, nem mesmo com os professores, por terem eles uma relação mais intensa com os discentes, ainda que pelas entrevistas se constatem queixas dos alunos sobre comportamentos autoritários ou discriminatórios dos professores, e queixas dos adultos sobre certos alunos.

²³ Locais equipados com computadores interligados à rede mundial, destinados ao uso público, mediante pagamento.

²⁴ Equipamentos públicos dotados de computadores interligados à rede mundial, disponibilizados para a população local, mediante cadastro, e que consiste numa política nacional de democratização dos meios tecnológicos e da informação.

Os resultados indicam que as formas de violência no ciclo I e no ciclo II do ensino fundamental variam, principalmente, em relação ao sexo e à faixa etária. No ciclo I a argumentação e o convencimento não eram os elementos usuais para a resolução dos conflitos de certas crianças entre si, assim como entre os adolescentes as agressões físicas ou a pancadaria raramente estavam presentes dentro da escola, embora continuassem ocorrendo fora dos muros escolares entre alguns alunos.

Do 1º ao 4º ano as agressões físicas acontecem mais entre os meninos do que entre as meninas e os motivos são considerados fúteis, ou problemas de pouca importância, conforme menciona o assistente de direção:

Pesquisador: Qual é a participação de meninos e meninas nesses conflitos e brigas do 1º ao 4º ano e a participação de meninos e meninas de 5º ao 8º ano?

Salama: Na questão das agressões físicas que acontecem com os menores, tem o foco maior lá nos meninos. Então é no futebol; perdeu, aí gera já ali uma situação conflituosa, um querendo chutar o outro. Isso acontece bastante com os meninos. Com as meninas do 1º ao 4º ano acontece com uma menor frequência. O que acontece mais do 1º ao 4º ano, do xingamento, de falar uma da outra e desse desentendimento às vezes de uma hora ou outra elas acabarem se agredindo também.

Do 5º ao 8º ano as meninas costumam ser mais agressivas do que os meninos; elas usam, por vezes, expedientes de violência física e o *bullying*, principalmente, o *ciberbullying* se tornou a forma de violência mais expressiva.

Salama: Do 5º ao 8º ano eu percebo os meninos um pouco mais calmos. Os meninos ainda um pouco mais imaturos em relação às meninas. Eu percebo as meninas um pouco mais agressivas uma com a outra; constantemente entram nesses *sites* de relacionamentos sempre falando da outra, colocando coisas, publicando coisas da outra. Muitas vezes essas questões estão ligadas a namoro, a um menino que elas gostam ou que elas admiram e acabam entrando em atrito às vezes por conta disso. Então, o índice é maior com as meninas.

O depoimento do assistente de direção coincide com o que foi constatado por nós numa reunião do Conselho Aberto, também conhecido como Conselho de Pais. Ao analisar um caso de agressão física entre um menino e uma menina, verificou-se que a menina sofreu retaliação de um colega por ter agredido fisicamente os meninos da escola, conforme registro:

Sobre o garoto indisciplinado ou, nesse caso, violento, pesava a reclamação de agressão física a uma aluna. Iniciado o debate, logo foi explicitado que a menina agredida era, no início de todo o conflito, a agressora. Segundo a argumentação do grupo que constituía o Conselho, o menino, na verdade, atuou como justiceiro da escola, vingando alguns colegas que teriam sido vítimas de agressão física da garota (Caderno de campo).

Mesmo não aparecendo de forma tão explícita quanto os marcadores sociais de gênero e idade, a questão da origem social subjaz. Embora não percebida por muitos, a

desigualdade social também é uma marca constitutiva daqueles sujeitos, muitas vezes expressa nos risos pelo tênis sujo e rasgado do colega, na designação de “Sem Terra” para os que fazem parte do movimento por moradia, na pecha de “dorme sujo” atribuída àqueles que visivelmente não possuem instalações sanitárias adequadas em casa. Mesmo trabalhando com uma população de baixa renda, faz-se necessário observar os distintivos de classe, pois somente os recortes de gênero e raça são insuficientes para entender a complexidade dos mecanismos de dominação presentes também entre os alunos e alunas. Tratando dessa questão, Ferraro (2010) adverte:

[...] vale salientar que as dimensões gênero, cor ou raça e classe social produzem efeitos que não podem ser simplesmente adicionados. Isso equivale a dizer que os efeitos que essas três dimensões produzem na escolarização estão ou podem estar obedecendo a lógicas distintas. Além disso, se classe social não explica tudo, seria um equívoco imaginar que as dimensões gênero e cor ou raça o possam fazer, isoladamente ou em conjunto. Com isso não se quer significar que cada estudo individualmente deva considerar essas três dimensões. Quer-se apenas dizer que o coletivo das pesquisas deveria dar conta desse conjunto de dimensões – gênero, raça e classe (p. 524).

Em se tratando do extrato social, os segmentos populares devem ser designados no plural, considerando sua diversidade, a despeito da pequena variação que possa ser encontrada entre eles. Ademais, pelo seu prestígio, a escola tem atraído também alunos mais bem situados do ponto de vista econômico. Mesmo entre os desfavorecidos, há os que manifestam maiores carências, seja no campo econômico-financeiro, social ou cultural. O fato é que os mais pobres tendem a ser mais discriminados pelos colegas, exatamente pelos modos de ser, aliados à condição de pobreza.

De acordo com o estudo, é possível afirmar que a violência na escola é um fenômeno complexo e múltiplo. Algumas de suas faces podem ser consideradas de natureza efêmera e outras mais duradouras, dependendo das condições internas e externas da instituição (ABRAMOVAY, 2002).

5.3.1 Bullying e cyberbullying: as faces contemporâneas da violência

O *bullying* é um fenômeno que vem sendo estudado tanto no âmbito social quanto na esfera escolar, sendo o *cyberbullying* a sua manifestação mais recente. Isso, provavelmente, pela crescente interação dos adolescentes brasileiros com os meios eletrônicos, pela possibilidade de anonimato, por ser uma forma de provocação à distância, o que preocupa pela amplitude da disseminação das difamações (SILVA, L. C., 2010).

Apoiados no estudo conduzido pelo Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (Ceats), ligado à Fundação Instituto de Administração (FIA), podemos afirmar que o *bullying* é um conceito relativamente novo, que surge a partir da década de 1990 para designar a violência entre pares:

O *bullying* é definido como atitudes agressivas de todas as formas, praticadas intencional e repetidamente, que ocorrem sem motivação evidente, são adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e são executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima (CEATS; FIA, 2010, p. 4).

Quanto ao perfil dos agressores, a pesquisa aponta que são jovens em busca de popularidade junto aos colegas, com necessidade de autoafirmação e que se

sentem poderosos em relação aos demais, tendo esse “status” reconhecido na medida em que seus atos são observados e, de certa forma, consentidos pela omissão e falta de reação dos atores envolvidos (CEATS; FIA, 2010, p. 104).

As vítimas são, geralmente, pessoas que apresentam alguma diferença em relação aos demais colegas, como um traço físico marcante, algum tipo de necessidade especial, o uso de vestimentas consideradas diferentes, a posse de objetos ou o consumo de bens indicativos de *status* socioeconômico superior ao dos demais alunos (p. 105).

Silva, L. C. (2010) concebe o *bullying* como uma modalidade de violência a ser considerada no ambiente escolar, todavia, adverte para a tentação de se caracterizar como *bullying* qualquer tipo de brincadeira envolvendo deboches ou apelidos em sala de aula, “o que infelizmente vem ocorrendo com bastante frequência em algumas de nossas escolas” (p. 7). A esse respeito, emenda:

Como demonstram as pesquisas sobre o assunto, só podemos realmente falar em *bullying* nos casos em que os maus tratos se tornam persistentes e envolvem sujeitos que se encontram em posições desiguais de poder. Essas condições parecem fundamentais para que as brincadeiras ou deboches passem a se constituir como verdadeiros cercos, capazes de impor danos físicos ou psicológicos aos sujeitos, que deles se veem incapazes de escapar (SILVA, L. C., 2010, p. 7).

Observamos nas escolas a institucionalização do fenômeno social denominado *bullying*.

Apesar de fenômeno relativamente recente e das implicações complexas na realidade escolar, o *bullying* tem ganhado importância e, aos poucos, adquirido estatuto jurídico, a exemplo dos dispositivos legais criados pelo município de São Paulo e pela iniciativa do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) de produzir uma cartilha sobre o tema. No dia 12 de fevereiro de 2010, a prefeitura do município de São Paulo publicou o Decreto nº 51.290,

regulamentando a Lei nº 14.957, de 16 de julho de 2009, “que dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção e combate ao ‘bullying’ escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas da educação básica do Município de São Paulo”²⁵.

Ainda em 2010, o Conselho Nacional de Justiça publicou a cartilha “Justiça nas Escolas”, coordenada por Ana Beatriz Barbosa Silva, com o *slogan* “combater o *bullying* é uma questão de justiça: aprenda a identificar para prevenir e erradicar esse terrível fenômeno social” (SILVA, A. B., 2010).

Destacamos, contudo, o alerta feito pelo Relatório de Pesquisa “Bullying escolar no Brasil”, publicado em março de 2010, pelo Ceats, que trata da imprecisão e da fragilidade conceitual do termo:

A utilização do conceito apresenta algumas fragilidades. O próprio termo *bullying* causa estranhamento nos ambientes acadêmico e escolar, por se tratar de uma importação pouco adaptada às questões próprias da violência no ambiente escolar brasileiro. Como resultado, o *bullying* ainda não se encontra diferenciado no fenômeno geral de violência entre pares, e os critérios que tecnicamente o destacam, que se referem à repetição do ato à falta de motivação evidente, são de difícil aferição objetiva. Nesse sentido, sua operacionalização conceitual exigiria uma consistência ainda não atingida. Por essa razão, o termo, que não tem correlato em português, é utilizado muitas vezes de modo equivocado, referindo-se a episódios de conflitos interpessoais entre estudantes, os quais não se caracterizam pelos critérios indicados (CEATS; FIA, 2010, p. 5).

Com base nesses argumentos sugerimos cautela diante de iniciativas que visam institucionalizar o combate ao *bullying* no ambiente escolar, uma vez que a sua caracterização ainda é incipiente, a despeito da ampla repercussão que vem tendo, especialmente, na mídia:

Na década de 2000 o fenômeno do *bullying* ganhou projeção na mídia nacional e internacional, sendo largamente difundido nos meios digitais, com a criação de inúmeros sites na internet sobre a temática – a palavra *bullying* retorna no buscador Google cerca de 12 milhões de páginas, sendo que apenas 2,5% delas são de sites em língua portuguesa. No Brasil o fenômeno é objeto de poucos estudos e, apenas recentemente, uma pesquisa nacional promovida pela PLAN, sob coordenação da FIA/ USP, destaca que, com a criação de uma cartilha em 2009, o Ministério da Educação abordou o tema, ainda que de forma indireta (CEATS; FIA, 2010, p. 5).

Assim, convém ponderar a respeito dessas iniciativas de criação de dispositivos legais para subsidiar as instituições escolares a regular a questão, principalmente sobre os impactos que esses dispositivos poderão ter na educação, se contribuirão para aumentar a resistência da escola aos alunos vítima ou agressores do *bullying* e aprofundar estigmas.

²⁵ http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/nav_v4/index.asp?c=1 acessado em 23/11/2010.

Apesar da intenção de subsidiar as escolas com a criação desses dispositivos, o objetivo almejado de incluir medidas de conscientização, prevenção e combate ao *bullying* no projeto pedagógico ainda não se confirmou como uma realidade. Na escola estudada, o fenômeno já está presente, mas ainda não foram criados mecanismos para combatê-lo. Mesmo a equipe gestora admitindo a existência de provocações e injúrias entre alunos, feitas por meios eletrônicos e havendo uma quantidade grande de projetos na escola, nenhum deles busca dar conta dessa questão. Nas entrevistas com os professores não houve uma única menção à presença do *bullying* na sala de aula, ainda que uma das professoras regentes do segundo ano tenha se referido às brincadeiras de mau gosto, quando se tratava de chacotas e apelidos entre os colegas. Até mesmo nas reuniões do Conselho de Pais, das quais participamos, o tema não foi abordado.

Os dispositivos legais não substituem as formas próprias de lidar com a questão no âmbito da socialização ou da relação dos alunos com os profissionais da educação. Quando um sistema de ensino, como é o caso do paulistano e o Conselho Nacional de Justiça chamam para si a responsabilidade de conscientizar e combater esse fenômeno social, circunscrevendo-o ao ambiente escolar, mais do que a afirmação de ser uma questão de justiça, o pressuposto é que se trata de uma questão jurídica. O *bullying* como objeto da legislação e do sistema jurídico remete os sujeitos à criminalidade, o que pode ser questionável quanto às intenções de formação das crianças e jovens que se veem como autores ou vítimas nesses episódios. Talvez, o maior equívoco seja dar a uma forma de violência social um arcabouço legal particular ao ambiente escolar, estendendo no caminho do processo educativo o tapete da judicialização.

Essas ponderações surgem da convivência com os adolescentes da escola estudada. Se ainda não sabemos bem como tratar o problema, porque no mais das vezes ele foge ao âmbito direto de atuação da escola, parece-nos que antes de entrar pelo caminho da judicialização se deveria pensar em atuar preventivamente, por meio de uma educação pautada em valores, sendo estes compatíveis com a diversidade no espaço escolar. Para tanto é necessário contemplar essa questão também nos espaços de formação inicial e continuada dos docentes.

O *bullying* é uma modalidade de violência importante e reconhecida no Brasil, com incidência nas escolas em torno dos 10%, mais frequente, inclusive, em escolas privadas do que nas públicas, conforme aponta o estudo produzido pelo Ceats; FIA, o qual afirma, ainda, que os maus tratos entre os pares, no ambiente escolar, podem interferir no processo de aprendizagem tanto das vítimas quanto dos agressores.

No plano nacional, a região Sudeste é a que apresenta maior incidência de *bullying* entre as cinco regiões brasileiras, de acordo com o referido relatório: (40%) entre os estudantes; seguida da Centro-Oeste (33%). Com menor frequência aparecem as regiões Norte (22%) e Nordeste (23%), seguidas da região Sul (24%), conforme a Tabela 5:

Tabela 5 – Frequência dos maus tratos no ano de 2009, por região do País (vítimas)

Frequência de maus tratos	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	Total
Não fui maltratado	66,7%	77,3%	77,8%	59,6%	76,0%	70,9%
Fui 1 ou 2 vezes	20,3%	15,8%	14,8%	23,9%	14,6%	18,2%
Fui de 3 a 6 vezes	4,0%	1,9%	2,6%	6,3%	3,8%	3,8%
1 vez por semana	1,5%	1,0%	1,2%	2,0%	1,1%	1,4%
Várias vezes por semana	3,8%	1,0%	1,0%	4,9%	2,4%	2,7%
Todos os dias	2,4%	1,5%	1,4%	2,3%	1,1%	1,7%
Em branco	1,3%	1,6%	1,1%	1,1%	1,0%	1,2%
Total geral	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: (CEATS; FIA, 2010, p. 26).

Com os recursos proporcionados pelas novas tecnologias, há ainda outro desdobramento dessa forma de violência: o *ciberbullying*, prática do *bullying* no ambiente virtual. Esse deslocamento ou redimensionamento conceitual torna evidente o fato de que “essas manifestações se modificam, atualizando-se de acordo com o contexto histórico-social” (CEATS; FIA, 2010, p. 4). Para alguns autores essa forma de manifestação de violência contra a dignidade do outro pode ser ainda mais devastadora do que aquela própria da convivência ou do relacionamento direto entre agressor e vítima.

Além de a propagação das difamações ser praticamente instantânea, o efeito multiplicador do sofrimento das vítimas é imensurável. O *ciberbullying* extrapola, em muito, os muros das escolas e expõe a vítima ao escárnio público. Os praticantes desse modo de perversidade também se valem do anonimato e, sem nenhum constrangimento, atingem a vítima da forma mais vil possível. Traumas e consequências advindos do *bullying* virtual são dramáticos (SILVA, A. B., 2010, p. 8).

Cabe ainda observar que assim como a mídia contribui para difundir o *bullying* como uma modalidade de violência na escola, tende, por suposto, a associar a indisciplina e a violência escolar à violência urbana, à criminalidade juvenil e à má qualidade do sistema de

ensino, principalmente no que concerne à gestão da segurança do equipamento escolar e de seus usuários (CEATS; FIA, 2010, p.102-3).

Na escola pesquisada, o *bullying* está presente entre as práticas das crianças e dos adolescentes, como indicam as entrevistas com os membros da equipe gestora, a exemplo da afirmação da coordenadora pedagógica do segundo segmento do ensino fundamental: “[...] Quando eu falo provocação é provocação mesmo, até às vezes, simbólica, de chamar o outro por um nome que não gosta, por um apelido. [...] Isso que a gente chama de *bullying*” (Coordenadora pedagógica).

Entretanto, o *ciberbullying* é um expediente de violência mais característico dos adolescentes, encontrado nesta escola, particularmente entre as meninas. É entre elas que os maus tratos no meio virtual são mais frequentes, limitando-se a ação da escola a receber as queixas dos alunos que sofrem as agressões. É assim que a escola toma conhecimento dos conflitos envolvendo essa forma de violência, o que nos leva a concluir que muitos casos são desconhecidos da gestão escolar.

Uma vez que o fenômeno do *bullying* vem adquirindo importância na forma de relacionamento das crianças e dos adolescentes – para além de se lidar com os casos manifestos – a nosso ver, seria necessário incluir essa temática no currículo, se considerarmos que por meio dele se veicula um tipo de cultura que se desenvolve na escola e que tem os significados revelados pelas práticas (SACRISTÁN, 2000).

Examinando os casos de violência ocorridos nos anos de 2009 e 2010, no instrumento oficial denominado “Livro das ocorrências da unidade escolar”, no qual são registrados apenas os casos de violência e de indisciplina considerados mais graves pela instituição, constatamos que não há um único registro de evento de *ciberbullying* e apenas um caso de *bullying*. Trata-se de queixa feita por um pai, em novembro de 2009, mobilizando uma quantidade considerável de pessoas e de entidades para participar da reunião: o pai, dois supervisores, a diretora, os assistentes de direção, as coordenadoras, professores, representante do conselho tutelar, responsável pelo posto de saúde do bairro etc. A ausência de registros revela que, apesar de os profissionais da escola demonstrarem preocupação com essas duas formas de violência no espaço escolar, não há uma atuação sistemática na abordagem da questão.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS COMO CONCLUSÃO

O estudo realizado em uma escola da cidade de São Paulo que alcançou sucesso ao reverter o quadro de violência e indisciplina no qual havia submergido possibilitou, à luz das referências teóricas oferecidas pela bibliografia sobre o tema, a aproximação das questões iniciais com os resultados que apresentamos.

Marques, citado por Cândido Gomes (2010), afirma que é improvável encontrar evidências sobre o processo, mas não sobre os resultados de escolas que têm elaborado regimentos e códigos de conduta participativamente. Não obstante, no caso da escola estudada, a construção coletiva de boas práticas de conduta social, pautadas por princípios democráticos, e o diálogo envolvendo seus profissionais, os discentes e suas famílias, permitiram passar à fase de apresentar o prestígio da instituição e o sucesso escolar dos alunos como resultados desse mesmo processo.

Dessa forma, examinar as manifestações e as formas de tratar os casos de indisciplina e de violência numa escola que atualmente não se aflige com tais problemas, sobretudo por tê-los superado recentemente, ajuda a compreender os processos por meio dos quais essa realidade foi construída, tendo como horizonte a convicção do direito à educação e o reconhecimento de que cabe à escola a produção e disseminação do conhecimento relevante para todos os seus alunos.

Para a superação do quadro desfavorável, a equipe escolar promoveu muitas ações que decorreram de um acontecimento fundamental: o ingresso de uma diretora efetiva, por concurso público, que se dispôs a permanecer na escola. Antes disso a gestão escolar, marcada por instabilidade, gerava a alta rotatividade de diretores, geralmente investidos no cargo pelo mecanismo de substituição. Aqui está, conforme apuramos, o marco essencial da mudança.

Retomando os resultados desta pesquisa, destacamos algumas medidas como balizadoras da cultura de paz instaurada na escola, o que torna sua realidade distinta de muitas outras que se enredaram nos fenômenos da indisciplina e da violência.

Inicialmente assinalamos que as estratégias encampadas pela instituição não contemplaram nenhuma medida específica de disciplinamento e de combate à violência propriamente dita, mas investiram fortemente na reversão do modo de operar da escola e na mudança da sua cultura. Conquanto processos de discussões envolvendo a regulação das relações institucionais e interpessoais e a criação de dispositivos como os conselhos e os fóruns discentes tenham ocorrido, a atuação central da escola se deu no âmbito didático-

pedagógico, na esfera do currículo. E, em se tratando do currículo, chamou-nos a atenção a retomada do caráter diagnóstico da avaliação escolar nos processos pedagógicos.

Embora utilizando um sistema de sondagem que – diferentemente do que as autoras da abordagem da alfabetização originalmente propunham (Emília Ferreira e Ana Teberosky) – pode vir a estigmatizar os alunos, constata-se que o peso da avaliação classificatória e excluyente é minimizado. Ele cede lugar à importância das formas de aprendizagem e reverte as formas de insurgência que costumam se expressar diante do sentimento de injustiça despertado pelos processos avaliativos.

Em segundo lugar, ao analisar a relação da competência técnico-pedagógica da equipe docente (especialmente dos profissionais que atuam nas classes de regência e de reforço – com formação política ou consciência crítica), constatamos que em alguns casos o êxito com os alunos seria duvidoso, a depender apenas da metodologia e dos conhecimentos pedagógicos empregados.

Percebemos que, naquele contexto, as eventuais deficiências ou dificuldades individuais de alguns professores puderam ser superadas pelo ambiente de colaboração e compartilhamento que foi criado entre os profissionais da escola. Assim, as competências profissionais da equipe docente, no seu coletivo, puderam ser costuradas pelo atendimento pedagógico e pelo cuidado dispensado pelos professores a cada aluno, de acordo com as suas necessidades.

Em terceiro lugar, além do reconhecimento do papel estratégico da gestão escolar – confirmado também por outros estudos entre os quais o de Gomes et al. (2010) –, apontamos vários aspectos que contribuíram para a escola alcançar o *status* de instituição bem sucedida, atestado pela equipe pedagógica e pelas famílias, quais sejam:

- 1) A perspectiva político-pedagógica fundada no direito de todos a uma educação de qualidade;
- 2) As formas de “combinados” ou acordos, que tiveram como ponto de partida a escuta inicial dos diferentes segmentos escolares, que se equacionaram mediante o estabelecimento consentido de regras de reciprocidade, culminando no envolvimento de todos no projeto educativo, bem como com a assunção coletiva das responsabilidades quanto ao Projeto Pedagógico da escola;
- 3) O reconhecimento e a valorização dos docentes e o apoio ao trabalho que desenvolveram;
- 4) O atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, com a implantação de esquemas de apoio permanente;

5) O acolhimento do aluno, que o faz se sentir valorizado e objeto de atenção por parte dos adultos, ao mesmo tempo em que é mantido o foco na aprendizagem;

6) O cuidado na forma de encaminhamento das crianças com problemas específicos de saúde, e outros, para instituições capazes de atendê-los nesses aspectos específicos. Do mesmo modo, o cuidado expresso na consciência da importância de oferecer às crianças e adolescentes *abrigados* a formação de que necessitam para reverter as suas condições de desvantagem social;

7) A institucionalização das ações por meio da criação de mecanismos capazes de aproximar os diversos segmentos da escola; e

8) O comprometimento com os processos de implantação de um currículo capaz de promover a aquisição, por todos os alunos, do conhecimento que, nas palavras de Young (2007), é o conhecimento “poderoso”.

Para o autor, é o conhecimento que permite chegar a informações confiáveis, mais amplamente generalizáveis, ou a novas formas de pensar o mundo, ao qual a maior parte das crianças das camadas majoritárias só tem acesso sistemático por meio da frequência à escola. Daí resulta que o sentido político da ação pedagógica fica evidenciado pela atuação da escola.

Quanto à percepção da indisciplina e da violência na escola, e a que os diferentes atores atribuem a existência desses fenômenos, todos os pais entrevistados afirmaram que a escola é organizada, sem indisciplina e sem violência e que seus filhos não protagonizam esses fenômenos. Já a equipe escolar reconhece a presença dessas manifestações, mas não as considera graves, ou que atentem contra a dignidade dos alunos. Recorrentemente, a indisciplina e a violência são associadas pela equipe às dificuldades de aprendizagem dos alunos, as quais levam à exclusão do conhecimento, mesmo dentro da escola.

Ainda a respeito deste estudo, duas indicações nos parecem fundamentais:

A primeira: é possível à escola, por meio de seus processos de socialização, resguardar-se, pelo menos em parte, da violência e da desorganização social de seu entorno. Certamente, a influência dos aspectos macroestruturais predominantes nas análises de cunho sociológico, que se baseiam no pressuposto de suscetibilidade da escola em relação às influências dos acontecimentos e das mudanças da sociedade, não necessariamente está superada por meio daqueles processos, mas este estudo indica que, mesmo assim, a escola pode fazer algo para minimizar a influência externa.

A segunda: diversamente do que se acredita, a disciplina se mostra como produto do conhecimento e do sucesso escolar de seus alunos, o que leva a inverter a suposição conforme a qual a construção da disciplina na sala de aula é condição *sine qua non* para a

aprendizagem. A busca da melhoria da qualidade do trabalho pedagógico e, principalmente, a sua efetivação por meio da construção de processos significativos, possibilitou a criação do clima de harmonia e o êxito da instituição, de modo que seria mais adequado dizer que esses processos são concomitantes.

Também constatamos, e faz-se necessário ressaltar, que, a despeito do trabalho realizado pela escola, ainda persistem formas de desigualdades no tratamento dos alunos, especialmente aquelas ligadas às questões de gênero, raça e origem social. Apesar do esforço empreendido pela equipe escolar e pela comunidade, os meninos fracassam mais do que as meninas, ou estas têm mais sucesso na trajetória escolar; parece que a marca de cor contribui também para manter as turmas de reforço *escurecidas* e que as características de gênero, cor e pobreza continuam se combinando entre os alunos que tendem a apresentar maiores dificuldades de aprendizagem.

De acordo com o que apuramos, é possível afirmar que o prestígio de boa escola e a tranquilidade com que são desenvolvidas as ações pedagógicas resultam da combinação de fatores como clareza da instituição quanto ao seu papel, consciência de sua função social, definição de objetivos claros e compromisso ético-político de seus profissionais, o que permitiu a construção do clima favorável à aprendizagem e o desenvolvimento satisfatório do currículo e dos processos de avaliação. Como prática realizada num contexto cuja qualidade do trabalho tem muito a ver com o tipo de cultura que nele se desenvolve, o currículo recupera a relevância social do conhecimento para todos.

Constatamos que a indisciplina e a violência não ocupam centralidade na pauta da escola estudada, o que não significa dizer que essas não são questões tratadas permanentemente na forma dialógica de interação dos diversos atores, na instituição de mecanismos democráticos de participação, como os conselhos, e na ação pedagógica centrada na aprendizagem.

Por fim, esperamos que este trabalho contribua para intensificar o debate acerca da indisciplina e da violência escolar, de modo que esses temas ganhem substância no campo conceitual, a partir dos princípios de democracia, ética e justiça.

REFERÊNCIAS:

BIBLIOGRAFIA:

ABRAMOVAY, M. *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Brasília: Unesco/UCB, 2002.

ALMEIDA, H. B. Família e relações de parentesco: contribuições antropológicas. In: CARVALHO, J. S. F. de. (Org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 224-246.

ANDRÉ, M. *Abordagem qualitativa, etnografia e os estudos do cotidiano escolar*. In: SCHWARTZ, C. M. et al. (Org.). *Desafios da educação básica: a pesquisa em educação*. Vitória: Edufes, 2007. p. 97-106.

AQUINO, J. R. G. Do espectro (contra)normativo do cotidiano escolar: uma análise das ocorrências disciplinares de uma escola pública (no prelo).

_____. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BARRETTO, E. S. S.; GATTI, B. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

BARRETTO, E. S. S. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 14, p. 97-109, 1975.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas. *Estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar*. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRITO, R. S. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: v. 36, n. 127, jan./ abr. 2006.

BUENO, O. B; LAPO, F. R. Professores: desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, mar. 2003.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p.123-140, jan./ jun. 2001.

_____. *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes*. 2000. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CANDAU, V. M. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CARNOY, M.; GOVE, A. K.; MARSHALL, J. H. *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola*. São Paulo: Ediouro, 2009.

CARVALHO, J. S. F. de. O declínio do sentido público da educação. In: _____ (Org.). *Educação, democracia e direitos humanos: Direitos humanos nas escolas: Programa de formação docente*. São Paulo: FE-USP, 2008. p. 8-30. Mimeo.

CARVALHO, M. P. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jan./ jun. 2003.

CEATS - CENTRO DE EMPREENDEDORISMO SOCIAL E ADMINISTRAÇÃO EM TERCEIRO SETOR. FIA - Fundação Instituto de Administração. *Bullying escolar no Brasil: relatório final*. São Paulo, 2010. CD-ROM.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, ano 4, n. 8, p. 432-443, 2002.

CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CUNHA, M. B.; COSTA, M. *O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio*. Rio de Janeiro: CNPQ, 2009.

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./ jun. 2001.

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.119, p. 29-45, jul. 2003.

_____. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, set./ dez. 2004.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *En la escuela: sociologia de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1998.

ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica: disciplina e indisciplina na aula*. Portugal: Porto Editora, 1992.

FANTE, C. A. Z. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, SP: Verus, 2005.

FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 505-26, maio/ ago. 2010.

FERRAZ, A. (Coord.). *Violência nas escolas: uma visão dos delegados da Apeoesp*. São Paulo: Dieese/ Apeoesp, 2007. Disponível em: <<http://apeoespsub.org.br/observatorio/abertura.html>>. Acesso em: 23 set. 2010.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *O Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

GALVÃO, A. C. T. As escolas inovadoras: Distrito Federal. In: ABRAMOVAY, M. (Org.). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília, DF: Unesco, 2003.

GALVÃO, I. *Cenas do cotidiano escolar – conflito sim, violência não*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GOMES, C. et al. Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 425-442, jul./ set. 2010.

LAHIRE, B. *O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.

LEMO, J. C. G. *O trabalho docente e a construção da identidade profissional entre encanto e desencantos, abandonos e permanência*. 2008. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/ SP), São Paulo, 2008.

LORDELO, C. Escola da USP aposta em mestres e doutores. *O Estado de São Paulo* – 5 de julho de 2010, A16.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, E. F. *Violência na escola: concepções e atuação de professores*. 2005. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/ SP), São Paulo, 2005.

NETO-MENDES, A.; COSTA, J. A.; VENTURA, A. Explicações: modos de regulação de uma atividade globalizada. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, set./ dez. 2008.

NUNES, M. F. R.; ANDRADE, E. R. *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. 2003. Mimeo.

OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *A Criação de ambientes eficazes de ensino e aprendizagem: sínteses dos primeiros resultados*. Paris: OCDE Publicações, 2009. Disponível em: <http://168.255.201.80/TALIS2009/Sintesis_TALIS_Internacional.pdf>. Acesso em: 23 set. 2010.

OLIVEIRA, I. B. O campo de estudo do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação e desafios da educação básica: a pesquisa em educação. In: SCHWARTZ, C. M. et al. (Org.). *Desafios da educação básica: a pesquisa em educação*. Vitória: Edufes, 2007, p. 107-127.

PERALVA, A. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, ano II, n. 2, 1997.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALES, L. M. F. Um estudo acerca de jovens, escola e violência. In: SCHWARTZ, C. M. et al. (Org.). *Desafios da Educação Básica: a pesquisa em educação*. Vitória: Edufes, 2007, p. 57-69.

SANTOS, J. V. T. dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 105-122, jan./ jun. 2001.

SCHILLING, F. A multidimensionalidade da violência. In: CARVALHO, J. S. F. de. (Org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 209-223.

SILVA, A. B. B. *Bullying: Projeto Justiça nas Escolas - Cartilha 2010*. Brasília, DF: MEC, 2010.

SILVA, L. C. Os Professores e a problemática da indisciplina na sala de aula. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, 2010.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 58-75, jul. 1998.

_____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./ jun. 2001.

TEDESCO, J. C. Os fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 13-28, nov. 2002.

TEDESCO, J. C.; FANFANI, E. T. Nuevos maestros para nuevos estudiantes. In: PREAL - PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Org.). *Maestros en America Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Colômbia: PREAL, 2004.

VELHO, G. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./ dez. 2007.

ZECHI, J. A. M. *Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005*. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

FONTES:

Caderno de Campo do pesquisador.

Livro das ocorrências da unidade escolar “Altamira Fagundes”. São Paulo, 2009.

Projeto Pedagógico da Escola “Altamira Fagundes”, São Paulo, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS - ALUNOS

1 – Questões relativas à escola:

- a) Você gosta de sua escola? Por quê?
- b) Tem vontade de vir todo dia para a escola? Se não, por que falta?
- c) O que acha da sua professora?
- d) O que acha dos colegas?
- e) Do que gosta mais na escola?
- f) Do que não gosta e, se pudesse, o que mudaria na escola?
- g) Qual é a escola de seus sonhos?

2 – Questões relativas ao reforço:

- a) Você gosta do reforço? Por quê?
- b) Se você pudesse escolher, continuaria frequentando o reforço? Por quê?
- c) Você sabe por que veio para o reforço? O que sentiu quando soube que vinha para cá?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – DIRETORA E ASSISTENTE DE DIRETOR

1 – Problemas de indisciplina e/ ou de violência apresentados pelos alunos da escola:

- a) Quais são as queixas mais comuns sobre indisciplina dos alunos da escola?
- b) Quais foram os últimos episódios de violência ocorridos na escola?
- c) Quais são as características desses alunos: sexo, nível socioeconômico, cor /raça, características físicas?
- d) Quais problemas de aprendizagem os alunos apresentam – problemas de comportamento/ indisciplina e frequência às aulas?
- e) Você acha que todos que foram encaminhados precisam mesmo de reforço?
- f) Na sua opinião, há alunos indicados que claramente o foram por problema de indisciplina?
- g) Você acha que os problemas de aprendizagem desses alunos estão vinculados com a indisciplina?
- h) Que tipos de problemas são comuns ou diferentes para meninos e meninas?
- i) O que acha que funciona e o que acha que não funciona com esses alunos?
- j) Qual é a maior dificuldade que sente na realização do trabalho de reforço?
- k) Com quais alunos dessa turma você tem mais facilidade de lidar? Por quê?
- l) Quais são suas expectativas sobre cada um quanto a reintegração à classe?

2 – Famílias:

- a) Quais são as características gerais das famílias dos alunos do reforço – características socioeconômicas e culturais, inserção na comunidade, nível de escolaridade etc.?
- b) Qual é o grau de escolaridade de cada mãe das crianças do reforço?
- c) Como é a relação das famílias com a escola: participam das festas, reuniões específicas do reforço, reuniões de pais ou conselhos?
- d) Como é a relação das famílias com a professora: quando mantém contato? Com que frequência? - Que tipo de ausência dos pais você observa?
- e) Os pais ajudam nas lições de casa? Você pede a ajuda deles?

3 – Características para a escolha da turma de reforço e condições de funcionamento:

- a) Há critérios claros na escola para a escolha das professoras do reforço?
- b) Quem decide na escola sobre essa questão?
- c) Se pudesse, assumiria outra turma?
- d) Há quanto tempo trabalha com turmas de reforço?
- e) Qual é o seu cargo na escola (situação funcional: professora efetiva, substituta, readaptada, CP) e há quanto tempo trabalha na escola?
- f) Como você descreve a frequência às aulas de reforço? Há interrupções frequentes?

4 – Preparação das aulas e material de reforço:

- a) Teve formação específica ou orientação para trabalhar com a turma de reforço?
- b) Há material específico produzido para o reforço? Se não, qual material usa?
- c) Você se comunica com as professoras regentes desses alunos que estão no reforço?
- d) Falou com elas alguma vez sobre as dificuldades dos alunos? Ou progressos?
- e) Falam regularmente ou não se comunicam sobre os conteúdos que seriam interessantes trabalhar na classe?
- f) Elas lhe dão retorno?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – PROFESSORA DO REFORÇO – GRUPO IMERSÃO

1 – Problemas apresentados pelos alunos do reforço:

- a) Como descreve os problemas dos alunos do reforço?
- b) Quais são as características desses alunos: sexo, nível socioeconômico, cor/ raça, características físicas?
- c) Quais problemas de aprendizagem apresentam – problemas de comportamento /indisciplina e frequência às aulas?
- d) Você acha que todos que foram encaminhados precisam mesmo de reforço?
- e) Na sua opinião, há alunos indicados que claramente o foram por problema de indisciplina?
- f) Você acha que os problemas de aprendizagem desses alunos estão vinculados com a indisciplina?
- g) Que tipos de problemas são comuns ou diferentes para meninos e meninas?
- h) O que acha que funciona e o que acha que não funciona com esses alunos?
- i) Qual é a maior dificuldade que sente na realização do trabalho de reforço?
- j) Com quais alunos dessa turma você tem mais facilidade de lidar? Por quê?
- k) Quais são suas expectativas sobre cada um quanto a reintegração à classe?

2 – Famílias:

- a) Quais são as características gerais das famílias dos alunos do reforço – características socioeconômicas e culturais, inserção na comunidade, nível de escolaridade etc.?
- b) Qual é o grau de escolaridade de cada mãe das crianças do reforço?
- c) Como é a relação das famílias com a escola: participam das festas, reuniões específicas do reforço, reuniões de pais ou conselhos?
- d) Como é a relação das famílias com a professora: quando mantém contato? Com que frequência? - Que tipo de ausência dos pais você observa?
- e) Os pais ajudam nas lições de casa? Você pede a ajuda deles?

3 – Características para a escolha da turma de reforço e condições de funcionamento:

- a) Há critérios claros na escola para a escolha das professoras do reforço?
- b) Quem decide na escola sobre essa questão?
- c) Se pudesse, assumiria outra turma?
- d) Há quanto tempo trabalha com turmas de reforço?
- e) Qual é o seu cargo na escola (situação funcional: professora efetiva, substituta, readaptada, CP) e há quanto tempo trabalha na escola?
- f) Como você descreve a frequência às aulas de reforço? Há interrupções frequentes?

4 – Preparação das aulas e material de reforço:

- a) Teve formação específica ou orientação para trabalhar com a turma de reforço?
- b) Há material específico produzido para o reforço? Se não, qual material usa?
- c) Você se comunica com as professoras regentes desses alunos que estão no reforço?
- d) Falou com elas alguma vez sobre as dificuldades dos alunos? Ou progressos?
- e) Falam regularmente ou não se comunicam sobre os conteúdos que seriam interessantes trabalhar na classe?
- f) Elas lhe dão retorno?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – PAIS/ RESPONSÁVEIS

1 – Características dos alunos:

- a) O que espera que a escola ofereça ao seu(a) filho(a)?
- b) Quais são os problemas que seu(a) filho(a) apresenta (histórico escolar)?
- c) Tem problema de aprendizagem? De comportamento? De saúde? (Pedir para descrever, sobretudo os de comportamento).
- d) Quando esses problemas começaram a acontecer?
- e) O que significa para o(a) senhor(a) saber que seu(a) filho(a) precisa de reforço? Há algum incômodo nisso?
- f) Como está sendo a frequência do(a) seu(a) filho(a) no reforço?
- g) Você acha que vai ser bom para ele(a) o reforço?
- h) Você acha que seu(a) filho(a) gosta da escola?
- i) Ele(a) demonstra ter vergonha de vir para o reforço?
- j) Do que se queixa mais quando está em casa, sobre a escola?
- k) Você tenta conversar sobre isso com as professoras, direção ou coordenação?
- l) O que acha que está bom na escola do seu(a) filho(a)?
- m) O que gostaria de mudar?

2 – Escolaridade da família:

Escolaridade do pai:

- a) Ensino Fundamental do 1º ao 4º ano () completo () incompleto.
- b) Ensino Fundamental do 5º ao 8º ano () completo () incompleto.
- c) Ensino Médio () completo () incompleto.
- d) Ensino Superior () completo () incompleto.

Escolaridade do pai:

- a) Ensino Fundamental do 1º ao 4º ano () completo () incompleto.
- b) Ensino Fundamental do 5º ao 8º ano () completo () incompleto.
- c) Ensino Médio () completo () incompleto.
- d) Ensino Superior () completo () incompleto.

3 – Profissão dos responsáveis:

- a) Profissão da mãe _____
- b) Profissão do pai _____
- c) A mãe trabalha fora de casa?
- d) Se sim, quantas horas por dia? _____. Quantos dias por semana? _____.
(Se a profissão for muito indefinida, tentar caracterizar perguntando se é chefe, quantos empregados na firma, quantas pessoas sob sua direção. Se trabalha por conta própria).

4 – Relação com a escola:

- a) O Sr.(a) vem à escola nas reuniões de pais, nas reuniões de conselhos ou nas festas?
- b) O Sr.(a) conversa a professora do seu filho(a) e/ ou com a professora do reforço? Com que frequência?
- c) Que tipo de participação sua poderia ajudar mais seu filho na escola? Ajuda nas lições de casa? As professoras pedem sua ajuda?
- d) Costuma conversar com as professoras do reforço sobre as dificuldades do seu(a) filho(a)?
- e) De que forma fica sabendo do desempenho do seu(a) filho(a) na escola?
- f) De sua opinião sobre indisciplina na escola. (Sobre indisciplina do filho, quando for o caso).

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – PROFESSORES REGENTES DAS CLASSES DE 2^{OS}, 4^{OS} E 8^{OS} ANOS

1 – Problemas apresentados pelos alunos de sua classe:

- a) De forma geral, como descreve os problemas da classe?
- b) E os dos alunos do reforço: Por que encaminhou cada um?
- c) Quais são suas características: sexo, nível socioeconômico, cor/ raça, características físicas?
- d) Quais problemas de aprendizagem apresentam? Problemas de comportamento/ indisciplina e frequência às aulas? (Explorar bem).

2 – Famílias:

- a) Características gerais das famílias dos alunos da sua classe – características socioeconômicas e culturais, inserção na comunidade, nível de escolaridade etc.?
- b) Qual o grau de escolaridade de cada mãe das crianças do reforço?
- c) Como é a relação das famílias com a escola (participam das festas, de reuniões de pais ou de conselhos)?
- d) Como é a relação das famílias com a professora: quando mantém contato? Com que frequência? Que tipo de ausência dos pais você observa? Os pais ajudam nas lições de casa? Você pede a ajuda deles?

3 – Trabalho com os alunos do reforço na sala de aula:

- a) Como distribui as atividades para que os alunos que saem para o reforço possam depois acompanhar?
- b) O que trabalha com a classe quando os alunos do reforço não estão presentes?
- c) Que tipo de atenção é possível dar para esses alunos em sala de aula?
- d) Há atividades diferenciadas para esses alunos e qual é a frequência com que essas atividades são desenvolvidas?

4 – A relação do professor regente com o professor do reforço:

- a) Você se comunica com as professoras do reforço?
- b) Falou com elas alguma vez sobre as dificuldades dos alunos?
- c) Fala regularmente ou não se comunicam sobre os conteúdos que seria interessante trabalhar, caso a caso?
- d) Elas lhe dão retorno?

ANEXOS

ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS – PROFESSORAS DO REFORÇO

A.1 – Dalila, Coordenadora Pedagógica e Professora do reforço dos 2^{os} anos

Pesquisador: Prof^a Dalila, como a senhora descreve os alunos do reforço?

Dalila: Os alunos do reforço, em geral, são alunos que têm muita dificuldade de aprendizagem, quer seja pelas faltas, porque não há uma continuidade. Eles têm um certo descontrole, até um certo desequilíbrio, porque não conseguem se encaminhar, chegam atrasados, fica muito difícil conversar com eles. E alguns são tremendamente indisciplinados. Alguns alunos não estão acostumados a obedecer normas. Isso não influi de certa forma na aprendizagem, mas eles já trazem uma defasagem muito grande.

Pesquisador: Por que a senhora acha que essas crianças foram encaminhadas para o reforço?

Dalila: Eles foram encaminhados para o reforço, porque numa situação mais próxima, mais acolhedora para ouvirem, para aprenderem, se tornam muito mais tranquilos. Porque na sala eles são um grupo bem maior e essas crianças dependem muito da atenção especial, quase que individual.

Pesquisador: A senhora disse que eles têm também problemas de indisciplina; a senhora acha que também tem alguns que são encaminhados exclusivamente por causa desse problema da indisciplina?

Dalila: Não. Eu acredito que seja, de certa forma, em parte. Mas na verdade, somente pela indisciplina nós não temos recebido aqui na sala.

Pesquisador: Mas também tem indisciplina?

Dalila: Também. Também tem alguns alunos muito indisciplinados, mas é uma indisciplina que ele já traz com ele próprio.

Pesquisador: Quais são as características desses alunos, o sexo, o nível sócio-econômico, a cor/raça assim... esses traços são comuns nas turmas de reforço? Como é que a senhora vê isso?

Dalila: É, eles são alunos de periferia, são alunos que em geral a família não é muito próxima da escola. Dá impressão que a família não sente uma necessidade básica da escola para a criança, que a educação não é primordial. Então, nós sentimos realmente que as crianças ficam prejudicadas porque se convocamos a mãe, a mãe não aparece, e essas crianças, por vezes, sabemos que como residem numa região periférica, de bastante pobreza, nível sócio-econômico bastante baixo, ficam na rua enquanto os pais trabalham. Pouco vêem os pais, pouco conversam com os pais. Não existe um diálogo.

Pesquisador: E nessas turmas, com relação ao sexo, é equilibrada a quantidade de meninos e meninas ou teria mais meninos do que meninas ou mais meninas do que meninos?

Dalila: Esse número é equilibrado, temos tanto meninos como meninas e as dificuldades são aparentemente muito próximas, tanto as meninas quanto os meninos apresentam o mesmo tipo de dificuldade.

Pesquisador: E a disciplina dos meninos e das meninas é igual ou a senhora acha que há diferença?

Dalila: Há uma diferença bastante sensível, as meninas em geral são mais dóceis, mais calmas, mais tranquilas. Os meninos são menos tranquilos, são bastante inquietos.

Pesquisador: E quais os problemas de aprendizagem que geralmente as crianças que vão para o reforço apresentam?

Dalila: Dificilmente eles avaliam consigo mesmos, enquanto a gente está chamando a atenção. Dificilmente eles têm uma atenção concentrada naquilo que fazem. Eles se dispersam com facilidade. Um lápis dá para eles brincarem e, dessa forma, eles não sabem muitas vezes as letras do próprio nome.

Pesquisador: Já que a gente falou em indisciplina, quais seriam os tipos de comportamentos que eles apresentam, que a gente poderia dizer como indisciplinados nas turmas de reforço, como é que isso se manifesta?

Dalila: Eles se manifestam nas várias formas, alguns não param sentados, estão pedindo sempre a presença da professora junto deles, entram por debaixo da mesa, falam alto, cutucam o colega, tomam emprestado sem autorização objetos como lápis, rasgam cadernos, uma série de problemas de indisciplina.

Pesquisador: E a frequência às aulas dessas crianças, como é que é, no reforço?

Dalila: No reforço, se eles estão na escola eles não faltam, eles até gostam. A gente percebe que eles são interessados em vir para a sala. A dificuldade deles, como já eu falei, é seguir as normas, obedecer, respeitar.

Pesquisador: E eles faltam mais geralmente às aulas? Porque se eles estão na aula eles vão para o reforço, mas eles faltam muito às aulas?

Dalila: Faltam. Muitas vezes alguns alunos chegam a faltar a semana toda.

Pesquisador: E os alunos que foram encaminhados para o reforço, a senhora acha que todos precisam mesmo do reforço?

Dalila: Realmente eles precisam sim. Mas eles já estão sendo devolvidos para a sala à medida que evoluem, temos muitos deles que já evoluíram. Neste ano mesmo, tivemos sete alunos que já subiram, a turma toda era de vinte e dois, e agora estamos com quinze, dos quais esperamos brevemente devolver mais quatro para as salas.

Pesquisador: E quais são os tipos de problemas comuns ou diferentes para meninos e para meninas? A senhora falou que as meninas têm um comportamento um pouco melhor, têm mais disciplina que os meninos, mas como é que isso se dá, essa diferença dos meninos para as meninas?

Dalila: É tranquilo, sabe? A gente observa calmamente que as meninas chegam no reforço, elas já vêm determinadas para aquilo, elas têm um certo poder de concentração, prestam mais atenção, obedecem a primeira ordem da professora e, os meninos então, acontece de uma certa forma bem diferente. Eles se desinteressam totalmente, um chama o outro, um grita com o outro, de uma mesinha para outra. São essas as diferenças que eu observo com mais frequência.

Pesquisador: O que a senhora acha que funciona ou que não funciona com os alunos do reforço?

Dalila: Eu acho que na verdade não funciona o grito, nem falar mais alto, nem chamar muito atenção. O que eles precisam realmente é aquela atenção. São carentes de atenção. São carentes muitas vezes de carinho. Não têm os pais próximos. De certa forma, no reforço nós procuramos suprir um pouco de cada coisa, nem sequer temos certeza se isso pedagogicamente está correto. Mas seguimos a nossa intuição e o bom senso.

Pesquisador: E qual é a maior dificuldade que a senhora sente na realização do trabalho de reforço?

Dalila: A maior dificuldade é o nosso tempo que é escasso; precisaríamos de muito mais tempo para poder trabalhar com eles tranquilamente, individualmente e isso nem sempre é possível. E a dificuldade deles é realmente a concentração. Estando próximos da professora eles são uma situação, longe da professora muda completamente porque a concentração acaba.

Pesquisador: A senhora tem, junto com a professora Thembi, uma hora e meia por dia, de segunda a quinta-feira com eles. Mesmo assim a senhora acha que ainda é insuficiente esse tempo?

Dalila: Acho insuficiente, o ideal seria que eles tivessem um período maior, por exemplo, três horas-aula todos os dias de segunda a sexta, se houvesse possibilidade para nós duas, mas não acontece

porque tanto a professora Thembi como eu temos outros compromissos na escola. A gente já se furta a algumas coisas para poder cumprir essa parte de reforço.

Pesquisador: Com quais alunos dessa turma a senhora tem mais facilidade de lidar e por quê? Teria alguns que sente mais tranquilidade pra lidar? Por que isso se dá?

Dalila: Nós temos facilidade para lidar com alguns alunos, até alguns alunos que são questionadores como, por exemplo, o Tahie, o Jahari, a Akilah e mesmo a Darratu. Esses alunos são bons porque produzem, às vezes ficam distraídos, mas quando são chamados à volta ao trabalho, à atividade, eles produzem. Então, a gente percebe a evolução desses alunos.

Pesquisador: Quais são as expectativas da senhora sobre cada um quanto à reintegração à classe?

Dalila: Nós estamos esperando, dona Thembi e eu, que até o final de novembro tenhamos apenas três alunos, que nós já divisamos dificuldades extra classe, é essa situação particular deles, porque são alunos que apresentam uma série de problemas, apresentam uma defasagem maior, um amadurecimento muito aquém daqueles outros que estão conosco.

Pesquisador: Quais são esses três alunos e o que exatamente cada um teria como dificuldade?

Dalila: Temos o Amani, temos o Zuri e temos mais um aluno que está com muita dificuldade, Sipho, eles têm uma dificuldade incrível. Além desses três, temos um aluno que a família permanece abandonando intelectualmente esse aluno, ele se chama Ras. Então esse está com séria dificuldade porque não escreve nem o nome. Acredito que desses quatro que citei, três que são Amani, Ras e Zuri são os cruciais, os outros eu acredito que vamos devolver à sala até o final do mês de novembro.

Pesquisador: E quais são as características gerais das mães dos alunos do reforço?

Dalila: Em geral elas acham que a gente tem que dar conta e que os filhos estão aqui para aprender. Nós entendemos e nós sabemos que é isso mesmo, mas existe um porém, elas teriam que estar presentes, elas teriam que estar nos apoiando, nos acompanhando e até citando pra nós algumas coisas que ocorrem fora da escola. Porque se a escola transcende seus muros, ela consegue avaliar muito melhor, analisar muito mais algumas situações que escapam se não houver essa informação própria da família.

Pesquisador: E quais são as características das famílias dos alunos do reforço com relação à questão sócio econômica, cultural, a inserção na comunidade e o nível de escolaridade. É possível dizer alguma coisa a respeito?

Dalila: Muitas delas não escrevem sequer o nome. Algumas vieram de fora, de outro estado e permanecem nessa pseudo-ignorância porque não se aproximam da escola, porque aqui nós temos inclusive a formação semanal que é na segunda-feira, quando existe o conselho semanal de alunos, pais e professores e essas mães recebem orientações nossas, da coordenação, da administração. Seria uma oportunidade para elas estarem mais próximas, mas elas não comparecem e algumas delas não trabalham fora; nós sabemos que elas têm pouca leitura e isso seria muito bom. Às vezes pedimos que lesem livros com os filhos, mas elas não fazem isso, as que sabem. Então fica mais difícil, por conta desses problemas. O nível sócio-econômico delas também não favorece muito, algumas precisam sair para trabalhar, o que gera uma porção de problemas que nós sabemos. Criança fora de casa, brincando na rua, tendo outras orientações de rua e isso é muito difícil. Nós sabemos que é um prejuízo muito grande porque a criança convive com situações fora da sua idade, que ela não está na idade de aprender. Inclusive na própria sala que nós estamos, percebemos alunos com outros interesses e mexendo com outros ainda e conduzindo-os a praticar ações com eles. Então, vimos que precisamos tomar uma providência e segurar o mais possível esses alunos na escola.

Pesquisador: Com relação a essas famílias, elas participam das festas, das reuniões específicas do reforço, das reuniões de pais ou dos conselhos?

Dalila: Nem sempre. A ausência delas é quase que sempre constatada e então precisamos fazer uma convocação para algumas delas. Não são todas que estão aqui sempre que nós chamamos.

Pesquisador: E a relação dessas famílias com a professora, no caso da senhora e a professora Thembi? Quando mantém contato, com que frequência? Que tipo de ausência dos pais você observa?

Dalila: Nós gostaríamos que elas viessem a todas as reuniões que nós convocamos porque quando estão conosco até concordam, elas aceitam algumas normas que nós impusemos, mas como eu falei a dificuldade é porque elas não comparecem sempre. Se elas estivessem sempre aqui, talvez até esses problemas já estivessem sido muito menores.

Pesquisador: Elas não têm muita participação como a senhora revela, mas quando são chamadas, as famílias todas vêm ou tem umas que não aparecem?

Dalila: Tem algumas que nunca apareceram, desde o começo do ano. Então é visível a falta delas e cada vez mais o aluno percebe que a mãe não veio. A providência que a gente tem é mínima, mesmo que se encaminhe para o Conselho Tutelar, não acontece sempre, porque o Conselho também nem sempre está na ativa. Percebemos que nós temos vários problemas, várias convocações, mesmo assim não acontecendo nada a criança fica cada vez mais solta, cada vez mais desinibida. Então, ela se sente livre, se sente autônoma e permanece.

Pesquisador: E os pais ajudam nas lições de casa?

Dalila: Quase nunca. Se se manda uma tarefa, ela vem sem fazer ou então, no máximo, a mãe copia, faz aquela lição e a criança também reproduz.

Pesquisador: E a senhora já chegou a pedir ajuda deles?

Dalila: Já pedimos, pedimos por telefone, já pedimos por carta, por telegrama. Parece que quando não se interessam, não vem nada mesmo. Vivem no abandono essas crianças.

Pesquisador: Com relação a essas turmas do reforço, há critérios claros da escola para escolha das professoras do reforço?

Dalila: Sempre existe e existiu. É sempre feito um conselho entre nós, nos grupos, e então nós convocamos sempre alguém que esteja disposta a assumir, porque tem sido bastante difícil.

Pesquisador: Quem é que decide na escola sobre essa questão? Além dessa conversa no conselho, quem é que define isso?

Dalila: Nós definimos em conjunto, professores, equipe administrativa, direção. Todos nós estamos sempre de comum acordo para que tudo corra bem, que a gente tenha registro para que nada se perca.

Pesquisador: Há quanto tempo a senhora trabalha com turmas de reforço?

Dalila: Eu estou trabalhando há três anos com esse grupo de reforço, com turmas diferentes, mas sempre nos segundos anos. Mas nas outras turmas também não é diferente, o funcionamento é quase o mesmo.

Pesquisador: Se a senhora pudesse, assumiria outra turma?

Dalila: Com certeza. Se o meu tempo desse eu faria esse mesmo trabalho e mesmo em detrimento de outros, mas eu faria sim porque é um trabalho que eu gosto, com o qual eu me aproximo. Eu só queria mais condições para poder realizá-lo mais perfeitamente.

Pesquisador: Que tipo de condições, por exemplo?

Dalila: Condições de tempo. Tempo, espaço porque a escola embora seja bastante grande, ela não tem uma acomodação decente para essas crianças, porque na sala de leitura onde nós trabalhamos não tem uma lousa, nós improvisamos e isso é motivo também de defasagem porque muita coisa se perde.

Pesquisador: E o contato com as professoras das classes, das professoras regentes, como é que é feito? Vocês começaram o reforço e têm contato sistemático com elas para discutir a situação dos alunos?

Dalila: Sim. Nós discutimos na nossa JEI intercalada que eu chamamos de JEIzinha, sempre estamos conversando, passamos os problemas, trocamos atividades, pedimos ajuda e damos ajuda, em todos os sentidos.

Pesquisador: Quais são os dias e horários que isso acontece?

Dalila: Com os segundos anos, que é o grupo que nós trabalhamos, acontece na quinta-feira das 7h10 da manhã às 8h40. Com o grupo série que nós chamamos de JEIzinha, grupo série, segundos anos.

Pesquisador: Aí, participam os três professores dos segundos anos? Da manhã? Apoiadores também? Há também uma conversa sobre a evolução desses alunos? Essas professoras regentes ou professor regente, sugerem algum tipo de atividade ou vocês sugerem para eles nas classes algum tipo de atividade que poderia ajudar essas crianças?

Dalila: Existe uma troca muito próxima. Tanto as professoras das salas sugerem como nós sugerimos e também trocamos e pedimos sugestões. Trocamos atividades, relatamos o que aconteceu, o progresso de cada aluno. Aquele aluno que já conseguiu uma produção independente nós ficamos sensibilizadas, buscamos passar imediatamente para os professores para que essa emoção também consiga invadi-los!

Pesquisador: Os sete que voltaram para a sala de aula foram isentos do reforço porque a senhora e a professora Thembi entendem que não há mais necessidade. Vocês já tiveram notícias do rendimento dessas crianças nas classes depois que elas subiram?

Dalila: Já perguntamos de cada um para cada um dos professores que trabalham com eles e as notícias foram aquelas melhores possíveis: que eles estão evoluindo conforme a sala. O professor sempre dando uma arrastada para conseguir melhor e eles estão quase conseguindo alcançar aqueles em relação aos quais eles estavam em defasagem. Existe essa troca, essa proximidade e essa facilidade para que nós possamos nos comunicar continuamente.

Pesquisador: Existe mais alguma coisa que a senhora gostaria de comentar a respeito das turmas de reforço?

Dalila: Eu gostaria de dizer que apesar de tudo isso, apesar de algumas situações negativas que nós vemos... não está totalmente descartada a possibilidade de se fazer isso sempre. Não importa o que se consiga. Importa aquilo que a gente conseguiu. De repente, meu aluno chegou e não sabe sequer o alfabeto. Então, como proceder com ele? Ensinar primeiro o alfabeto! Se ele conseguir, se o objetivo era esse, então ele avançou. Porque eu acho que a gente tem que considerar sempre o aluno, não é só aquele aluno que eu gosto. São todos. Aqueles que eu respeito, porque eles têm uma idade muito, muito aquém e eles estão chegando cada vez mais imaturos. Então, precisamos estar assim dispostos a ajudá-los porque sem a nossa ajuda eles não vão evoluir e essa ajuda tem que ser dessa forma: cada um independentemente, não importa a raça, a cor, o tamanho, o importante é que a gente respeite esse aluno e faça um ensino dentro daquilo que ele merece como ser humano, como ser aprendente.

Pesquisador: O que a senhora acha, para a gente finalizar, a dificuldade desses alunos de reforço. Em que medida seria uma dificuldade do próprio currículo, daquilo que é se pensado para ensinar, ou em que medida essa dificuldade é interna, é deles, esses mecanismos todos, têm uma outra dificuldade que não seja de compreensão, de saber lidar com o currículo que a escola oferece?

Dalila: Eu acredito que de tudo um pouco. Essas crianças precisam ser mais trabalhadas, precisam ter um ambiente; o ideal seria um ambiente em casa já, que os coloque na mira da educação, para que eles cheguem e aprendam e saibam que a educação é importante para eles. E que eles saibam que, na medida do possível, como crianças mesmo, são capazes de aprender. E existem algumas dificuldades, com eles próprios, mas eu acredito que nada que a gente não consiga transpor devagarinho, em doses mínimas, tentando o máximo que for possível.

Pesquisador: O que a senhora acha que tem de diferente nessas propostas de reforço da escola com relação ao geral, ao que há por aí como outros modelos e outras escolas que a senhora já trabalhou?

Dalila: Acredito que essa forma que usamos para trabalhar essas crianças, que nós chamamos de reforço, ela pressupõe muito mais do que o ensino, ela pressupõe uma aproximação da criança, um respeito maior pela criança. Se ela não aprendeu vamos procurar descobrir por quê, e não apenas deixar. Essa não vai mesmo, então ela vai ficar, não! Ela tem que entrar numa forma ou de outra ela tem que aprender alguma coisa, aquilo que for possível. Se ela não gosta de escrever, vamos ver se ela fala mais oralmente. Se não gosta de ler, vamos tentar mostrar para ela uma história interessante.

Vamos buscar junto com ela e buscando também apoio de outras colegas e outras que estejam em condições de nos dar uma luz.

A.2 –Thembi – Professora da Sala de Leitura e Profª do reforço dos 2ºs anos

Pesquisador: Profª Thembi, como a senhora descreve os problemas dos alunos da classe de reforço?

Thembi: No início, sentimos muita dificuldade. Primeiro, a dificuldade na aprendizagem e, no fundo, o que acontece, gerava uma indisciplina, porque o aluno a partir do que ele não sabe nada a indisciplina gera também. Então, no primeiro momento, nós tivemos que batalhar muito primeiro a disciplina para depois começar com a aprendizagem. Porque eles não têm o hábito de ouvir.

Pesquisador: Por que a senhora acha que essas crianças foram encaminhadas para o reforço?

Thembi: Dentro da sala eles estavam encontrando muita dificuldade. É o que acontece com a criança quando o professor tem que caminhar. E algumas crianças tinham muita dificuldade na escrita, na leitura, quer dizer, a diretora sentiu a necessidade. Eles têm um espaço que é um espaço de duas horas para eles terem esse atendimento individual.

Pesquisador: Quais são as características desses alunos, o sexo, o nível sócio-econômico, a cor/raça, as características físicas?

Thembi: Nosso grupo é mesclado. Não tem só meninos, mas nós temos os dois grupos, de meninos e de meninas, e a faixa etária é entre sete e oito anos. São muito crianças, gostam muito mais da brincadeira. O nível sócio é bem baixo e alguns nós estamos sentindo que a família até hoje está muito ausente da vida dessa criança. A cor, que não tem a distinção cor, porque tanto o negro como o branco nós não temos assim a divisão só o negro, mas dividido.

Pesquisador: De forma mais detalhada, quais são os problemas de aprendizagem que apresentam, os problemas de comportamento/indisciplina e de frequência às aulas?

Thembi: Tem algumas crianças que o problema da dificuldade da aprendizagem é a família, dentro da situação familiar. São famílias ausentes. Hoje estivemos conversando com uma mãe porque nós sentindo que é uma criança que estava deslanchando; a partir que ela começou trabalhar, sentimos que essa criança estava regredindo. Até convocamos que ela viesse para saber o que estava acontecendo e ela colocou o problema seríssimo na casa, na família, então, isso está refletindo nele. A ausência da mãe, que volta só à noite e o problema do convívio da família, pai, mãe.

Pesquisador: E o comportamento desses alunos, como é?

Thembi: Tem algumas crianças que a partir que não tem aquele acompanhamento em casa, aqui na escola é um pouco difícil. Então, o ouvir, é, atender os chamados é difícil, porque na casa deles muitos ficam assim, o dia inteiro soltos, muitos ficam na rua. Então, não tem aquele limite às regras e às vezes eles cobram muito. É, aqui conosco, essa regra, esse limite na vida deles também.

Pesquisador: A senhora acha que todos que foram encaminhados precisam mesmo de reforço?

Thembi: No grupo que nós estamos atendendo há uma necessidade muito grande no reforço sim.

Pesquisador: E na opinião da senhora, há alunos indicados que claramente o foram por problemas de indisciplina?

Thembi: Não foi assim, esse aluno foi por indisciplina, mas nós recebemos na dificuldade da aprendizagem. Não foi dividido assim, esse não aprendeu pela indisciplina. Mas nós estamos trabalhando o fator aprendizagem.

Pesquisador: Que tipos de problemas são comuns ou diferentes para meninos e para meninas?

Thembi: Nós não temos esse problema. Todos têm as mesmas dificuldades, não observamos menina ou ela encontra muito mais dificuldade do que menino ou menino, mas o atendimento é assim, nós não observamos assim que há uma divisão, menina tem mais dificuldade ou menino.

Pesquisador: O que a senhora acha que funciona e o que acha que não funciona com esses alunos do reforço?

Thembi: Nós temos uma esperança muito grande, eu acho que tudo funciona, não podemos perder a esperança.

Pesquisador: Qual é a maior dificuldade que a senhora sente na realização do trabalho de reforço?

Thembi: No início a dificuldade foi muito grande, no sentido, no entender a escrita, porque tem alguns que não conheciam nem as letras do alfabeto. Mas hoje já estamos conseguindo uma quantidade muito grande, inclusive alguns alunos que desceram para o reforço, já voltaram para a sala deles, viver o dia a dia lá, não precisam descer mais.

Pesquisador: Com quais alunos dessa turma a senhora teria mais facilidade de lidar e por quê?

Thembi: Todos para mim, eu não encontro dificuldades. As dificuldades que um tem outro não tem, assim não tem diferenciação. Eles estão caminhando juntos.

Pesquisador: Mesmo com aqueles que têm maior dificuldade para aprender?

Thembi: Como eu disse, temos sempre uma esperança, um novo dia e esses alunos que entraram com muita dificuldade estão avançando.

Pesquisador: E quais são suas expectativas sobre cada um quanto à reintegração à classe?

Thembi: Ao chegar ao final do ano, nós temos uma grande esperança que todos integrem, estejam lendo o básico, lendo e escrevendo pequenas frases, pequenos textos.

Pesquisador: Isso seria o geral da turma?

Thembi: Sim.

Pesquisador: Quais são as características gerais das famílias dos alunos do reforço? Características socioeconômicas e culturais, inserção na comunidade, nível de escolaridade etc.?

Thembi: Socioeconômico, porque tem algumas crianças, inclusive nós estamos com problema seríssimo com uma criança que no dia da reunião de pais conversamos e a avó está cuidando dela. Tem uma mãe, só que não é uma mãe presente, não vive e a avó está encontrando muita dificuldade por que dentro da casa ela cuida desse neto, cuida de um outro neto e o avô que está paraplégico de um acidente. Então, isso tem muito a ver com o envolvimento da criança na escola.

Pesquisador: E a escolaridade dessas famílias, dá para perceber?

Thembi: Não. Mas é uma escolaridade abaixo do esperado.

Pesquisador: Não daria para indicar mais ou menos qual seria o grau de escolaridade das mães das crianças?

Thembi: Geralmente essas mães que nós atendemos têm escolaridade que seria até a sexta série, mais ou menos.

Pesquisador: Qual é a relação das famílias com a escola? Participam das festas, reuniões específicas do reforço, reuniões de pais ou conselhos?

Thembi: As mães do reforço são participativas, tirando essa criança que a mãe é ausente na vida dela, mas os outros participam de reunião pedagógica, da reunião de pais e mestres. São presentes sim.

Pesquisador: E a relação dessas famílias com as professoras, no caso a senhora e a professora Dalila? Quando mantém contato, com que frequência? Que tipo de ausência dos pais a senhora observa? Os pais ajudam nas lições de casa?

Thembi: Quando nós convocamos os pais, pedimos que eles venham conversar conosco, os pais colocam assim: “a falta de tempo”. Trabalham o dia inteiro, não têm o tempo para seguir o caderno, é... seguir as lições das crianças.

Pesquisador: Quando é que eles vêm à escola para conversar com vocês?

Thembi: Inclusive hoje, convoquei alguns pais que viessem conversar, para a gente falar sobre o comportamento da criança, apenas veio uma mãe só.

Pesquisador: E os pais e mães ajudam nas lições de casa?

Thembi: As crianças do reforço, eu tenho pouca expectativa na ajuda em casa. Não ajudam não. Porque, quando você chama, o que eles alegam é a falta de tempo.

Pesquisador: Mas, vocês já pediram a ajuda deles?

Thembi: Pedimos em reunião quando eles vêm, pedimos a participação deles, porque é importante a criança sentir a participação da família.

Pesquisador: Com relação às características da escolha das professoras do reforço, de condições de funcionamento dessa turma, há critérios claros na escola para escolha das professoras do reforço?

Thembi: Eu falo, eu e dona Dalila; os outros eu não sei. A Karasi, porque nós trabalhamos, eu e Dalila, muito tempo com alfabetização, continuamos trabalhando ainda com alfabetização. Então, a Karasi escolheu nós para trabalharmos esse grupo de imersão. Eu trabalho com esse grupo de segunda série já há uns quatro anos.

Pesquisador: Quem decide na escola sobre essa questão?

Thembi: A diretora.

Pesquisador: Se a senhora pudesse, assumiria outra turma?

Thembi: Sim. Com muito prazer.

Pesquisador: A turma desse ano iniciou esse ano mesmo? Nos anos anteriores havia outras turmas?

Thembi: Na primeira série eles tiveram duas professoras na sala. Este ano eles começaram com o grupo de reforço. Então, essa turma que nós estamos agora é o primeiro momento da imersão.

Pesquisador: Qual é o cargo da senhora e qual é a situação funcional?

Thembi: Eu sou professora de nível I, estou como orientadora de sala de leitura e sou estável²⁶.

Pesquisador: Como a senhora descreve a frequência às aulas de reforço, há interrupções frequentes?

Thembi: Não há interrupção não. O trabalho que nós fazemos, tem o momento que nós trabalhamos com ditado, tem momentos que trabalhamos com produções de texto. A leitura que é importante, mas não há interrupção não.

Pesquisador: Com relação à preparação das aulas, o material de reforço, houve alguma formação específica ou orientação para trabalhar com a turma de reforço?

Thembi: Sim. Antes de começar a turma de reforço, nós pesquisamos alguns livros para elaborar atividades. Então, todas as atividades que são lá na sala são planejadas.

Pesquisador: E houve alguma orientação por parte da prefeitura com os professores que trabalham no reforço? Ou fica mais na iniciativa de vocês aqui na escola de fazer essa pesquisa?

Thembi: Fica mais a nossa participação aqui na escola, de planejamento, essa pesquisa; é em cima das dificuldades que nós sentimos com os alunos que vamos fazer esse planejamento.

Pesquisador: Há material específico produzido para o reforço? Se não, qual material a senhora usa?

Thembi: Sim. Nós começamos com as letras móveis pra formação, eles conhecerem o alfabeto, as letras com os nomes deles, depois começamos elaborar atividade xerocada. São algumas atividades que estão em sala de aula, como o ditado que eles fazem no próprio caderninho que eles têm.

Pesquisador: E são atividades pensadas especificamente para o reforço?

²⁶ Professora estável: situação funcional definida pela permanência no cargo por mais de cinco anos, com estabilidade assegurada, a despeito de não ser por concurso público.

Thembi: Sim, em cima do reforço. Toda a atividade é em cima do trabalho, das dificuldades que os alunos encontram.

Pesquisador: A senhora se comunica com as professoras regentes desses alunos que estão no reforço?

Thembi: Sempre, uma vez por semana, tem a reunião de JEIzinha, há o encontro e conversamos: “fulano está avançando, melhorou, não melhorou,” Toda semana nós temos esse encontro sim.

Pesquisador: Essas reuniões acontecem toda quinta-feira das sete e dez às oito e meia?

Thembi: É, das sete e dez às oito e meia.

Pesquisador: A senhora falou com elas alguma vez sobre as dificuldades dos alunos ou os progressos?

Thembi: Nós questionamos muito. Então, assim: é o progresso, o que acontece? O aluno avançou, não avançou e as dificuldades, o que eles estão encontrando. Quais são as dificuldades que eles continuam encontrando em sala de aula. Temos a troca. Em sala de aula, o que elas querem que nós trabalhamos muito mais no reforço. São as dificuldades, então, sempre há uma troca de experiências.

Pesquisador: Nessa reunião entre as professoras regentes e as professoras do reforço, que vocês costumam chamar de JEIzinha, vocês também se comunicam sobre os conteúdos que seria interessante trabalhar na classe?

Thembi: Sim. Passamos todo trabalho que nós planejamos aqui para os alunos de reforço, passamos para elas darem uma olhadinha, se estão de acordo. Então, sempre há uma troca de experiência e tudo que nós passamos aqui em baixo mostramos para elas, inclusive os exercícios que estamos trabalhando aqui.

Pesquisador: Teria mais alguma coisa que a senhora gostaria de dizer que não foi perguntado nessa entrevista sobre as turmas de reforço? Sua perspectiva, o que a senhora acha?

Thembi: No momento, o que nós nos preocupamos muito é com a família, porque a família é a base principal da criança. Então, algumas crianças, como disse para você, pelo motivo do trabalho, ficam muito soltas, não há participação da família em casa. Somente isso.

Pesquisador: Isso afeta o trabalho de reforço?

Thembi: Sim, porque tem que caminhar junto, família e escola. Não há um processo a escola caminhar sozinha e a família ausente.

Pesquisador: Se algum aluno do reforço que o pai ou a mãe é presente, em que medida isso ajuda no trabalho da escola? Qual seria o perfil de um aluno que o pai e a mãe é participativo daquele que o pai ou a mãe não vem à escola acompanhar o reforço?

Thembi: Ah! Nem se compara porque o aluno que a mãe é participativa, você nota que o avanço dele é muito melhor. Na leitura, na escrita, na alfabetização, do que o aluno que simplesmente chega em casa, joga a mochila e vai pra rua ou vai pra brincar. Então, nota-se porque a criança que é cobrada pela família você vê que ele chega, sente que tem a obrigação. Aquilo passa a ser uma obrigação para ele.

Pesquisador: Então, qual o comportamento, atitude que a senhora espera das famílias pra apoiar a escola? O que deveriam fazer os pais e mães dessas crianças?

Thembi: É igual eu falo: “existe pais que quando você chama ele cita que não tem tempo, mas o que nós colocamos pros pais: isso, o não ter tempo, não é muito assim prazeroso porque o aluno ele cresce, ele se torna um adulto e se eu não tenho tempo, eu chego do trabalho. Coloco sempre o exemplo: mesmo que você não tem tempo, você precisa lavar uma roupa ou cozinhar, põe uma cadeirinha do lado e vai questionando: como foi seu dia de hoje? O que que você fez? Qual é sua lição? Deixa eu ver seu caderninho.” Então, falar não tem tempo, é uma desculpa.

A.3 – Tomi, professora do Ciclo II

Pesquisador: Dando continuidade à pesquisa sobre indisciplina, conflitos e violência no ambiente escolar, realizada na EMEF Altamira Fagundes, entrevistaremos a professora Tomi que trabalha com as turmas do Ciclo II. Tudo bem, professora Tomi?

Tomi: Tudo, tudo bem.

Pesquisador: Qual é sua disciplina?

Tomi: Eu trabalho com Língua Portuguesa.

Pesquisador: Caracterize um pouco essa turma que a senhora está trabalhando agora. O que ela é e que tipo de atividade ela faz.

Tomi: Essas turmas foram encaminhadas para o reforço por problemas de escrita. Então, a produção de textos deles tinha variáveis. Alguns não conseguiam desenvolver esse texto. Alguns não conseguiam nem iniciar, nem entender o que era para fazer, não conseguiam entender o enunciado. Então, a leitura e a escrita estavam comprometidas, num primeiro momento. Tinha todos os tipos de nível de escrita. O que fizemos? Tentamos selecionar, 5ª, 6ª série, 7ª e 8ª, só que infelizmente isso não deu certo porque eles tinham problema de horário. Então, a gente teve que reclassificar e, conforme o trabalho foi evoluindo, pode sentir mais ou menos em que estágio da escrita cada um estava.

Pesquisador: Então, é uma turma de reforço? E essa turma de reforço é mista? Não tem aluno de um único ano, são alunos de 5ª a 8ª?

Tomi: Exatamente.

Pesquisador: Eles foram organizados por grau de, por dificuldade de aprendizagem?

Tomi: Eles foram selecionados por grau de dificuldades. Só que quando eles chegaram às turmas, eles acabaram... o que a gente pensou? O importante é que eles frequentem. Então, alguns tinham dificuldade... a ideia inicial era separar em níveis para que o trabalho se desenvolvesse da maneira mais fácil. Mas isso foi impossível, por conta dos horários. Então, nós temos alunos de 8ª série, que mal escrevem, junto com outros de 5ª que já estão na fase de desenvolver o texto. Ficando bem misturado.

Pesquisador: Esses alunos que fazem parte dessa turma de reforço, eles demonstram problemas de indisciplina?

Tomi: A maioria. O que acontece? O que eu pude verificar quando eles se aproximaram porque são alunos que tem dificuldade [FIM DO LADO A] Os alunos faltam, então, o que acontece? Nós temos 15 alunos em sala, eles ficam mais próximos. Esses alunos são aqueles que, geralmente, dão mais problemas disciplinares. Acredito que por conta de não estarem entendendo o que está acontecendo na sala. E aí eles ficam próximos da gente e a gente vai identificando uma série de questões e o relacionamento ele tende a ir melhorando em sala de aula, conforme ele vai se sentindo mais situado. É o que dá pra perceber.

Pesquisador: E tem algum desses alunos aí que a senhora acha que pode ter o problema de aprendizagem mais vinculado a questão da indisciplina?

Tomi: Acho que a grande maioria. São poucos aqueles que podem ser diagnosticados por outros conflitos. A grande maioria, eu não sei te dizer, para ser franca, se o problema de indisciplina é que causou a dificuldade ou é a dificuldade que causa a indisciplina, acho que caminham juntos.

Pesquisador: Que tipo de problemas são comuns ou diferentes para meninos e meninas?

Tomi: Não saberia separar. Eu percebo assim meninas super inquietas, com tendências até a agressividade e meninos mais calmos. Eu não conseguiria separar por sexo.

Pesquisador: O que a senhora acha que funciona e o que não funciona com esses alunos nesse reforço?

Tom: Todas as vezes que os alunos frequentam, quando eu consigo estabelecer um trabalho, a sequência vai sendo respeitada, eu tenho tido resultados positivos. Nós tínhamos uma aluna com dificuldade de permanecer sentada para ouvir a gente. A inquietude era tão grande e ela não entendia nada, nada, nada. Ela começou a frequentar, a estabelecer um compromisso, eu percebia que ela tinha dificuldade de se organizar até para organizar as letras no caderno. Ela não conseguia parar. E eu percebo mudanças. Até agora, começou a aparecer mudanças no texto. Mas no comportamento, naquilo que ela estabeleceu enquanto hábito de estudo, porque ela é fraca, é uma aluna que tem bastante dificuldade, mas as melhoras são visíveis. De responsabilidade com o estudo.

Pesquisador: E qual é a maior dificuldade que a senhora sente na realização de trabalho de reforço?

Tom: A questão das faltas. Quando eles faltam, quando não há comprometimento, o trabalho fica segmentado. Às vezes, o aluno volta agora no final. Todo um trabalho foi feito. Desde a questão da pontuação, a formação de frases. Eles já estão num estágio, quem frequentou até o final, para você retornar, eu até consigo, mais a eficiência não é a mesma do que o todo coeso.

Pesquisador: Com quais alunos dessa turma você tem mais facilidade de lidar e por quê?

Tom: Eu acredito que os alunos menores conseguem se adaptar à rotina do estudo, de ter que vir uma vez por semana, de ter as atividades do reforço, do que os maiores. Os maiores são mais resistentes às atividades.

Pesquisador: Quais são as suas expectativas sobre cada um quanto à reintegração à classe e a possibilidade de sair do reforço?

Tom: Alguns alunos já foram dispensados. Eu tenho alguns alunos que conseguiram se reintegrar. A minha expectativa é que eles consigam fazer o que eles fazem comigo. Ficam numa turma menor, então conseguem prestar atenção. Conseguem tirar dúvida; porque, às vezes, eu acho que eles tem até receio de fazer isso na sala maior e também por conta de ser líder. Como eu disse, inicialmente, como eles têm essa questão da indisciplina, a liderança negativa que eles exercem dentro do grupo que eles estão acostumados é quase uma obrigação para ele. Ele tem que ser o engraçado. No reforço ele não precisa disso porque tem mais 12, 15 que são engraçados também. Então, ele pode ser ele mesmo e, nesse momento, ele consegue uma identidade com a turma diferenciada. Eu gostaria que eles fossem capazes de continuar o trabalho em sala de aula da mesma maneira, sem esse apoio. E eu acredito que isso aconteça.

Pesquisador: Quais são as características das famílias dos alunos do reforço. Essas características socioeconômicas, culturais, de inserção na comunidade e o nível de escolaridade?

Tom: De um modo geral, o nível de escolaridade é incompleto. Nós percebemos pessoas simples da comunidade. Mas eu não associo a isso porque nós temos excelentes alunos com pais que não foram alfabetizados. Então, a única coisa que eu percebo a linha, de todas essas crianças que estão no reforço, é pouco acompanhamento da família. Há resistência. Precisamos, várias vezes, notificar, pedir pra que eles venham o reforço e os pais: “Ah! Eu não sabia que não estava vindo!”. Parece que não há um acompanhamento mais sério dessa criança.

Pesquisador: E qual é o grau de escolaridade das mães desses alunos do reforço? Dá para sentir que há uma diferença entre a escolaridade da mãe e do pai?

Tom: Eu já não saberia dizer. Não sei.

Pesquisador: A relação das famílias com a escola. Elas participam das festas, das reuniões específicas do reforço ou reuniões de pais ou dos conselhos?

Tom: Os pais que participam também têm os filhos mais comprometidos, mas muitos pais ainda não assimilaram o reforço como um apoio que pode auxiliar o filho na educação.

Pesquisador: E qual é a relação dessas famílias com a professora do reforço? Elas mantêm contato e com que tipo de frequência?

Tom: Nós temos reuniões todas as segundas-feiras. Quando o assunto é reforço, por falta, porque o aluno foi dispensado do reforço ou porque ele precisa se empenhar em alguma coisa, esses assuntos

são discutidos nesse momento e esses pais são encaminhados para essa reunião. Sem contar a reunião de segunda-feira, nós temos também a reunião onde eu sempre fico à disposição para que os pais venham conversar. E aí, na medida do possível, conforme eles trazem as dúvidas, a gente vai resolvendo.

Pesquisador: Professora Tomi, que tipo de ausência dos pais a senhora observa.

Tomi: A falta de acompanhamento. De saber se o aluno está vindo, de saber se o aluno está executando as funções. Eu entendo que, como a gente colocou, muitos deles não tem mesmo o mínimo grau de instrução para poder acompanhar, mas o fato de perguntar já auxilia bastante. Nós temos alguns casos de alguns pais que começaram a vir nas reuniões de Conselho na segunda e o aluno foi mudando o comportamento. Começou a participar do reforço, teve alteração até em sala de aula.

Pesquisador: E os pais ajudam na lição de casa?

Tomi: Do reforço eu não vejo muita participação dos pais. Eles voltam, muitas vezes, anotadas para tirarem comigo.

Pesquisador: E a senhora já chegou a pedir ajuda desses pais?

Tomi: Em todas as reuniões a solicitação é essa: que eles acompanhem, perguntem, estejam a vontade para virem. Eu acho que essa cultura mudou um pouco, eles começaram a utilizar esse espaço da segunda-feira, da reunião, para vir até a gente para conversar mesmo quando não são convocados.

Pesquisador: Há critérios claros para a escolha das professoras do reforço?

Tomi: Foi feito um projeto. No início do ano foi apresentado o projeto e o Conselho de Escola aprovou e a partir disso o reforço pode ser iniciado.

Pesquisador: A senhora apresentou esse projeto ou foi um projeto da escola e a senhora foi escolhida pra fazer parte dessa turma?

Tomi: Ano passado, o projeto começou, a escola que trouxe a tona a necessidade do reforço. Ano passado era outro professor que trabalhava com a turma, eu fiquei com vontade de participar, apresentei um projeto, o meu foi aceito e fui selecionada.

Pesquisador: E quem decide sobre essa questão na escola?

Tomi: O Conselho de Escola, a Direção da Escola e alguns professores de Língua Portuguesa.

Pesquisador: Se a senhora pudesse, assumiria outra turma de reforço?

Tomi: Com certeza. Foi um trabalho gratificante, apesar das dificuldades com as ausências, mas foi legal.

Pesquisador: Há quanto tempo a senhora trabalha com turmas de reforço?

Tomi: Eu comecei esse ano com turma de reforço. Primeira vez que eu trabalhei com eles.

Pesquisador: Qual é o seu cargo na escola?

Tomi: Eu sou SL, trabalho na Sala de Leitura.

Pesquisador: Mas é professora?

Tomi: Sou professora da Sala de Leitura.

Pesquisador: É professora titular? Efetiva?

Tomi: Efetiva.

Pesquisador: Como você descreve a frequência às aulas do reforço e quais são essas interrupções?

Tomi: São variadas porque não dá para dizer por que eles deixam de vir. Tem alunos que vieram no começo e, de repente, começam um cursinho de Informática, começam um jogo de futebol e se direcionam para outras coisas.

Pesquisador: Com relação a apoio à professora nessas turmas de reforço? Tem alguma formação específica ou orientação para trabalhar com a turma de reforço?

Tomi: Eu conversei com duas alfabetizadoras da escola para poder compor a minha apostila, eu fiz uma apostila inicial. Ela teria início e término até o meio do ano e agora a gente já começou a intensificar a parte que é a minha própria formação, que é a Língua Portuguesa. Trabalhou com turmas de 5ª a 8ª desenvolvendo os próprios textos dele.

Pesquisador: Isso no âmbito da própria escola? Não uma coisa do sistema da prefeitura?

Tomi: Não. Foi da escola. Uma iniciativa daqui da escola.

Pesquisador: E há um material específico para o reforço?

Tomi: Eu fiz uma apostila no começo do ano.

Pesquisador: Você se comunica com as professoras regentes desses alunos que estão no reforço?

Tomi: O tempo todo, para saber como é que eles estão se desenvolvendo. Por isso eu tenho o caso de alguns alunos que já foram dispensados. Já estão com o texto mais desenvolvido. Então, o tempo todo, a gente troca figurinha sobre comportamento e desempenho em sala de aula desses alunos.

Pesquisador: Fala regularmente ou se comunicam sobre os conteúdos que devem ser trabalhados na classe?

Tomi: Não entendi.

Pesquisador: Vocês se comunicam ou discutem quais seriam os conteúdos interessantes para trabalhar na classe deles para ajudar na questão do próprio reforço?

Tomi: Sobre os conteúdos nós conversamos no início do ano no planejamento. Então, o reforço já tem essa função de não parar para que tenha condição de seguir o planejamento que foi dado.

Pesquisador: E esses professores dão retorno sobre o desempenho desses alunos quando eles melhoram ou quando não tem nenhum tipo de melhora?

Tomi: Sim, eles falam e, às vezes, eles perguntam, por exemplo, eles percebem que o aluno deixou de fazer as atividades: “você está vindo ao reforço?” Ai casa, abandonou o reforço e tal. Os professores nos auxiliam o tempo todo, trazendo as listas, avisando para os alunos: “você deixou de vir ao reforço, você estar perdendo conteúdo”. Tem um link direto, o tempo todo.

Pesquisador: Professora Tomi, e qual é sua expectativa em relação a esses alunos do reforço?

Tomi: Que daqui há um ano e meio não haja mais reforço, não seja necessário. Que eles não precisem mais, não tenham essa dificuldade para se centrar ali e consigam desenvolver sozinhos porque é uma questão prática de organização mesmo da própria criança. Como eu disse inicialmente, acredito muito que a falta de acompanhamento dos pais cause bastante essa confusão de a criança não conseguir organizar o próprio caderno.

Pesquisador: E a senhora acha possível esses alunos terem sucesso na carreira acadêmica?

Tomi: Com certeza. Tem o caso de uma menina da 7ª série que a mudança no texto dela é uma coisa visível. O professor ficou até espantado. Dava impressão, às vezes, sinceramente, que outra pessoa estava produzindo para ela. Ela mudou bastante.

Pesquisador: Bom, então, entrevistamos a professora Tomi, professora do reforço de 5ª a 8ª da EMEF Altamira Fagundes. Prof. Tomi, muito obrigada pela sua atenção, pela entrevista.

Tomi Varole: Obrigada você pelo trabalho.

A.4 – Retta, professor de Matemática

Pesquisador: Dando continuidade à pesquisa sobre conflito, indisciplina e violência na escola, entrevistaremos agora o professor Retta, professor de Matemática da EMEF Altamira Fagundes que trabalha com turmas de reforço. E aí, Retta, tudo bem?

Retta: Tudo bem.

Pesquisador: Caracterize um pouco essa turma de reforço que você tem de Matemática.

Retta: Uma turma com grandes dificuldades de aprendizagem e essas dificuldades de aprendizagem acabam gerando conflitos como indisciplina e outras necessidades. Eles têm defasagem nos conteúdos e a gente tenta sanar um pouco essa defasagem que eles adquiriram no decorrer dos anos.

Pesquisador: Quem encaminhou esses alunos para o reforço?

Retta : Foram os professores das respectivas disciplinas. Os professores de Matemática das séries detectaram algumas deficiências nesses alunos e encaminharam para que eu pudesse fazer o projeto de reforço com esses alunos.

Pesquisador: E que tipo de dificuldade esses alunos tem em Matemática que estão com você no reforço?

Retta: A dificuldade de concentração, organização e do aprendizado em geral, o desenvolvimento das atividades mesmo. Eles têm muita dificuldade de concentração para desenvolver essas atividades.

Pesquisador: E quais são as características desses alunos quanto ao sexo, nível socioeconômico, origem étnicorracial, características físicas.

Retta: A grande maioria é de classe proletária, classe pobre, com grandes dificuldades econômicas e mesclado entre homens e mulheres. Nota-se que há uma dificuldade muito grande nesses alunos em questão de carência, de afetividade familiar e outras coisas. Também tem a questão étnicorracial, em sua grande maioria são pessoas negras, afro descendentes, tem muita dificuldade mesmo.

Pesquisador: Alunos com problema de aprendizagem, você acha, que tem também problema de comportamento ou de indisciplina?

Retta: Sim, a indisciplina gera pela falta de aprendizagem e concentração. Eles não têm como aprender e eles começam o quê? A de outra forma desvirtuar o posicionamento deles: se ele não aprende, ele vai atrapalhar. Se ele aprende, ele começa a despertar mais para a disciplina. Começa a se atentar um pouco mais aprendizado. Então, tem tudo a ver: aprendizado e disciplina tem tudo a ver.

Pesquisador: Como é a frequência desses alunos nas aulas de reforço?

Retta: Os alunos das séries iniciais do Ciclo II frequentam com maior frequência. Os de séries finais, como 8ª série, não frequentam direto. Eles têm muita ausência nos reforços, acham que não necessitam. Então, a gente tem que ficar fazendo uma marcação acirrada para que eles venham.

Pesquisador: Você acha que eles têm também vergonha de vir?

Retta: Sim, acredito que sim. Tanto é que eu mudei, nós mudamos esse nome de reforço para tutoria, um nome mais amplo, que eles perdessem essa discriminação de “estou fazendo reforço, tenho necessidade disso”. Então, a gente trabalha até com um nome um pouco mais amplo para que o aluno tire esse estigma de que reforço é ser burro. Quem precisa de reforço é burro.

Pesquisador: Você acha que todos que foram encaminhados precisam mesmo de reforço?

Retta: Sim, na sua grande maioria sim. Outros mais pela questão da indisciplina, de não querer aprender. Eles têm muita resistência ao aprendizado e criam certa resistência. Então, manda-se para o reforço para quê? Para que ele tenha uma relação mais restrita com o professor e quebre essa resistência.

Pesquisador: Na sua opinião, há alunos que foram indicados claramente por problemas de indisciplina?

Retta: Não, nem todos. A grande maioria é de aprendizado. Mas alguns por indisciplina, por indisciplina.

Pesquisador: E o que você acha que o reforço daria conta para esses alunos por indisciplina? Como poderia ajudar nesse caso?

Retta: Sim, porque eles têm um relacionamento mais direto. Eles têm que perceber que precisam de concentração para o aprendizado e que essa indisciplina gera a deficiência de aprendizado também. Então, um está relacionado diretamente ao outro: o aprendizado à indisciplina e a indisciplina ao aprendizado. São diretamente proporcionais.

Pesquisador: Que tipo de problemas são comuns ou diferentes para meninos ou para meninas?

Retta: Eu não tenho uma avaliação centrada, nunca me atentei a essa diferenciação. Acredito que o grande problema é a deficiência de aprendizado mesmo.

Pesquisador: O que você acha que funciona e o que não funciona com esses alunos de reforço?

Retta: O que funciona é o conteúdo que é trabalhado com eles, começam a atentar um pouco mais ao conteúdo. Funciona é essa pressão que a gente tem que exercer sobre eles para aprenderem. De certa forma, gera uma pressão para aprenderem. São obrigados a aprender.

Pesquisador: E qual é a maior dificuldade que a você sente na realização de trabalho de reforço?

Retta: A questão da concentração. Eles têm que se atentar muito à concentração. Têm que ficar concentrados o tempo todo e não gostam disso. Querem se dispersar, conversar, brincar. E não é bem assim que é aceito. O reforço já é específico para o aprendizado. Então, tem que ter muita concentração e eles não gostam disso.

Pesquisador: Com quais alunos da turma de reforço você tem mais facilidade de lidar e por quê?

Retta: Acredito que 5ª série. São mais novos. Você exerce um poder de coação maior. Eles vêm a figura do professor e acabam respeitando um pouco mais. Os maiores são mais reticentes a isso.

Pesquisador: E quais são suas expectativas quanto à continuidade ou sucesso acadêmico desses alunos do reforço?

Retta: Particularmente, depende única e exclusivamente deles. Todas as pessoas são capazes, algumas são limítrofes, mas todas são capazes. Depende do posicionamento deles. De eles quererem mudar. Depende de família também, cobrança. Família, participação mais efetiva das famílias. São provenientes de famílias muito pobres, os pais trabalham o dia inteiro, não têm acesso a esses filhos. Quando têm acesso é de forma grosseira, não têm carinho, não têm um retorno. Quando a gente trabalha com eles com uma forma mais restrita, dando carinho. Eles te tratam de forma diferente, os alunos acabam se identificando com o professor.

Pesquisador: Quais são as características gerais das famílias dos alunos do reforço. Essas características socioeconômicas, culturais, de inserção na comunidade e o nível de escolaridade?

Retta: São de classe proletária mesmo, nível de escolaridade baixíssimo. Aqui nós temos um alto grau de analfabetismo referente aos pais. Até por argumentação deles mesmo. Os pais dizem: “eu não pude estudar, eu não sei o que meu filho quer. Eles têm de tudo hoje e não estudam. Então, você vê que a grande maioria dos pais, a formação é básica, muito.... Quando se atinge a básica, com grande número de analfabetos. E a classe proletária mesmo, a classe mais baixa da sociedade.

Pesquisador: Qual a relação das famílias com a escola? Elas participam das festas, das reuniões específicas do reforço ou reuniões de pais ou dos conselhos?

Retta: Esporadicamente. Só quando são cobrados dessa forma. Quando não são cobrados a ausência é total.

Pesquisador: E com você do reforço como é esse contato? Com qual frequência?

Retta: A frequência minha é com os alunos porque eles frequentam e nós não temos um contato com os pais. Nós cobramos direto dos alunos. Agora, com relação às faltas, aí sim. Nós temos um Conselho Disciplinar de segunda-feira, nós convocamos os pais e alertamos a ausência desse aluno aos reforços que está causando mais deficiência a eles.

Pesquisador: Que tipo de ausência dos pais você observa?

Retta: A história de “trabalho muito, não tenho tempo”. As verdades que ouvimos todos os dias na educação. É como se fosse nós, professores, tivéssemos que criar os filhos deles porque eles não têm tempo de criar os filhos.

Pesquisador: E esses pais ajudam na lição de casa?

Retta: Esporadicamente, muito raramente. Eu acredito que não.

Pesquisador: Você já pediu ajuda a eles?

Retta: Sim, várias vezes. Muitas vezes, nas reuniões de segunda-feira que nós temos contato com esses pais, geralmente com os alunos com indisciplina e com deficiência de aprendizagem, nós cobramos diretamente desses pais a responsabilidade da família na educação dessa criança.

Pesquisador: Há critérios claros para a escolha das professoras do reforço? No seu caso, por exemplo, como você foi coordenar uma turma de reforço?

Retta: Não existem critérios, existem vontades. Eu me identifiquei com o grupo de trabalho da escola. Vimos a necessidade de criar um grupo de reforço, me propus a dar esse reforço e fui aceito pelo grupo. Então, acredito que não tem critérios e seria mais por doação mesmo do professor e tempo.

Pesquisador: Se você pudesse, assumiria outra turma de reforço?

Retta: Agora, no momento não. São muito trabalhosas. [FIM DE FITA]

Pesquisador: Há quanto tempo, Retta, você trabalha com turmas de reforço?

Retta: Iniciei este ano. Período de 11 meses.

Pesquisador: É uma experiência que está te dando algum tipo de retorno? Você gosta?

Retta: Sim, gosto. A gente tem uma relação mais restrita com esses alunos. Torna-se uma relação mais de amizade mesmo do que propriamente com a disciplina.

Pesquisador: Qual é o seu cargo na escola? E qual é sua situação funcional hoje?

Retta: Sou professor titular de Ensino Fundamental e Médio e tenho minhas aulas como professor titular mesmo.

Pesquisador: Teve alguma formação específica ou orientação para trabalhar com a turma de reforço?

Retta: Não. Não tive orientação específica. Tem uma formação na minha disciplina, em Matemática. E tenho um curso de pós-graduação que me ajudou a selecionar as matérias e as atividades de como trabalhar.

Pesquisador: E há um material específico para o reforço?

Retta: Não. Todos os materiais são produzidos única e exclusivamente por mim a partir das dificuldades dos alunos.

Pesquisador: Você se comunica com os professores regentes desses alunos que estão no reforço?

Retta: Sim. Nós temos todas as quintas-feiras duas aulas em que nos reunimos por área e eu tenho contato com esses professores, vendo a evolução desses alunos. Mediante a argumentação de alguns professores, muitos desses alunos alcançaram, outros continuam estagnados naquela deficiência de aprendizado mesmo.

Pesquisador: Você se comunica ou fala com esses professores sobre as dificuldades desses alunos ou sobre o progresso?

Retta: Sim. Todas as quintas-feiras nos reunimos. Sempre conversamos a respeito desses alunos. A necessidade de continuação ou não do reforço.

Pesquisador: Sobre a influência da classe no reforço e do reforço na classe? Vocês discutem sobre qual tipo de conteúdo seria interessante trabalhar? Eles dizem o que seria interessante trabalhar no reforço ou você diz o que seria interessante trabalhar na sala de aula?

Retta: Não, desta forma não. O que foi feito foi, no começo do ano, eu fiz uma avaliação em cima do conteúdo para tentar descobrir as deficiências dos alunos em alguns conteúdos e comecei a trabalhar os conteúdos básicos para que eles possam avançar nos demais conteúdos.

Pesquisador: Tem alguma coisa que não está na entrevista e você gostaria de falar?

Retta: Não. Acho que é uma entrevista completa. Nos termos de direcionamento, perfeita!

Pesquisador: Beleza! Retta, muito obrigado pela entrevista. Nós agradecemos e nos colocamos à disposição.

Retta : Ótimo! Muito obrigado também!

ANEXO B – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS – PROFESSORES REGENTES DE CLASSE

B.1 – Kokumuo, Professor regente do 2º ano B

Pesquisador: De forma geral, como o senhor descreve os problemas da classe?

Kokumuo: Os problemas da classe estão relacionados à família, ao acompanhamento com a família. Alguns alunos, parte de alunos, que têm diversos problemas não têm o acompanhamento da família. É, problemas mesmo relacionados à alfabetização, eles vêm de uma primeira série com as dificuldades de alfabetização mesmo e deste acompanhamento. Há necessidade desse acompanhamento familiar e a escola vem cumprindo, a escola cumpre com o trabalho. Porém, a família ainda deixa a desejar.

Pesquisador: E dos alunos do reforço, por que encaminhou cada um?

Kokumuo: Cada um dos alunos tem uma dificuldade. Todas essas dificuldades estão relacionadas à alfabetização. Então, cada aluno que foi encaminhado, dentro desse grupo, possui a dificuldade na escrita e tanto na escrita quanto na oralidade, na produção. Eles não conseguem acompanhar o ritmo da classe.

Pesquisador: Além desses problemas de aprendizagem que o senhor acaba de descrever, teria também problemas de indisciplina ou de comportamento desses alunos?

Kokumuo: Alguns alunos sim. Alguns alunos, devido a esse problema de alfabetização, eles acabam não interagindo com a classe e isso motiva a indisciplina dos alunos.

Pesquisador: Como é a convivência deles aqui? Quais seriam os tipos de atitudes que a gente poderia associar à questão da indisciplina? O que que eles fazem que o senhor percebe dessa maneira?

Kokumuo: Os problemas de indisciplina estão relacionados, como eu falei, com a alfabetização. Eles acabam ficando desatentos, não existe esse acompanhamento familiar e na sala de aula eles acabam levantando da sala, perturbando outros alunos. Eles acabam se auto-agredindo. Por mais que se chame a atenção para a alfabetização, eles acabam ficando distantes do ritmo da própria classe e isso começa gerar indisciplina.

Pesquisador: E quais são as características desses alunos? O sexo, o nível sócio-econômico, a cor, a raça? O senhor poderia descrever algumas dessas características?

Kokumuo: Com relação a esta classe são os alunos do sexo masculino, o nível sócio-econômico é um nível muito baixo: Cor? Raça? São alunos descendentes... é difícil falar de raça. São brancos, negros. Afros, não é? E a característica física são alunos pequenos. Não dá pra gente descrever. A característica física deles. A característica física seria no sentido de que eles não vêm bem arrumados, existem problemas com relação à parte de higiene pessoal. E a característica mesmo de alunos carentes.

Pesquisador: Nenhum deles está fora da faixa etária pra esse ano?

Kokumuo: Não.

Pesquisador: Isso não acontece?

Kokumuo: Não. Eles estão na faixa etária para a série apropriada.

Pesquisador: São alunos, em média, de oito anos?

Kokumuo: Média de oito anos para o segundo ano ou segunda série. Eles deveriam estar bem mais adiantados. Porque pra sete, oito anos, eles deveriam estar fazendo o segundo ano. Alguns, segundo ano e não terceiro ou, no caso, terceiro ano.

Pesquisador: Com relação às famílias, as características gerais das famílias dos alunos da sua classe? Características sócio-econômicas e culturais, inserção na comunidade? O nível de escolaridade? É possível dizer alguma coisa a respeito?

Kokumuo: Sim, é possível. São alunos onde as famílias são pobres, operários. Muitos estão desempregados e um nível sócio-econômico baixo.

Pesquisador: Eles participam? Sobre o nível de escolaridade dá pra saber se os pais ou mães têm uma escolaridade média ou não têm, ou têm pouca escolaridade?

Kokumuo: Pela participação é possível saber, a gente identificar que o nível dos pais na maioria é um nível baixo. Porém, existem algumas mães que têm um nível de segundo grau. Um nível um pouquinho melhor.

Pesquisador: E a inserção dessas pessoas na comunidade? O senhor acha que elas participam? Têm algum nível de participação junto à sua própria comunidade?

Kokumuo: Eu desconheço. Porém, aqui na escola eles participam. Os pais dos alunos que estão bem. Dos alunos que possuem problema, os pais não participam.

Pesquisador: E com relação às mães dessas crianças, dá pra saber se elas teriam uma escolaridade maior do que os pais ou o nível de escolaridade delas, no geral?

Kokumuo: Das mães?

Pesquisador: Das mães dos alunos.

Kokumuo: Das mães dos alunos, quais mães?

Pesquisador: Do reforço?

Kokumuo: Do reforço? Não. Elas não têm não. O nível delas é um nível baixo mesmo e não acompanham.

Pesquisador: O senhor falou que da escola elas participam. Elas participam de que? Das festas, das reuniões de pais, de Conselhos? Como é que é essa participação?

Kokumuo: Elas participam nas festas, nas reuniões. Principalmente nas reuniões de pais. Dos alunos que possuem uma boa aprendizagem. Dos alunos em reforço elas vêm para a reunião, porém, não há uma participação na casa, um acompanhamento na casa. E não são todas as mães que participam desta, dos que estão no reforço não são todas as mães, algumas mães ainda se preocupam e vêm para essas reuniões, porém, outras nunca nem compareceram.

Pesquisador: Então, há uma diferença de comparecimento ou de participação das mães do reforço pros demais alunos da classe? O senhor está dizendo que as mães dos alunos do reforço participam menos? Algumas não vêm ou quase não vêm?

Kokumuo: Exato.

Pesquisador: A relação das famílias com o senhor: quando é que elas mantêm contato, as famílias dessas crianças do reforço?

Kokumuo: Nas reuniões. Nas reuniões ou nas segundas-feiras eu também marco para estar vindo que nós temos, após aula, uma reunião. Quando há essa necessidade nós as chamamos. Durante o ano tem a mãe de alguns alunos que foram chamadas, porém, não compareceram.

Pesquisador: E dos que comparecem com frequência, dá pra perceber que há uma relação entre o desempenho desse aluno do reforço com a participação da mãe ou do pai na escola?

Kokumuo: Da mãe que participa sim. A gente percebe que o aluno acaba se interessando mais, existe esse acompanhamento, então as mães acabam também influenciando e isto melhora para que o aluno possa estar progredindo no estudo dele, na alfabetização.

Pesquisador: Que tipo de ausência dos pais você observa, no geral, pai e mãe desses alunos do reforço? Como é que se dá essa ausência?

Kokumuo: A percepção está no caderno, quando nós encaminhamos comunicado, no próprio caderno do aluno onde a gente pergunta pro aluno se os pais viram ou não o caderno eles dizem: “minha mãe ou meu pai (ou responsável) nunca viu o meu caderno.” Tem comunicados que a gente encaminha para que o pai compareça, nós percebemos que não há nem assinatura dos pais no caderno.

Pesquisador: Então, com relação ao rendimento, o senhor está dizendo que há uma diferença, que isso tem um certo impacto na aprendizagem da criança do reforço. E da indisciplina, isso também repete ou é diferente, ou seja, aquele aluno que o pai participa, que está no reforço, que o pai sempre vem nas reuniões quando é solicitado, que participa, ele pode ter menos indisciplina do que aquele que o pai não vem na escola?

Kokumuo: Sem dúvida. Sem dúvida que os pais influenciam e bastante na disciplina dos alunos. Uma vez que o aluno tenha um problema disciplinar e através seja do professor ou da direção da escola ou coordenação encaminha para esses pais esses problemas, os pais agem juntos, o aluno acaba melhorando a sua disciplina e conseqüentemente a sua alfabetização.

Pesquisador: E os pais ajudam nas lições de casa dos alunos do reforço?

Kokumuo: Eu tenho sete alunos de reforço. Pelo menos de dois eu consigo acompanhar que faz diferença e os pais ajudam. Dos demais os pais não contribuem. Os alunos acabam não tendo essa ajuda, os alunos acabam não fazendo as lições, acabam também se desmotivando e acabam aí se perdendo, vamos dizer assim, tanto no reforço quanto nas atividades de sala de aula.

Pesquisador: E o senhor pede a ajuda desses pais para a lição de casa das crianças?

Kokumuo: Sempre. Sempre é pedido para que os pais acompanhem, para que os pais vejam os cadernos, sentem com os filhos. E as desses grupos de alunos que não acompanham as lições acabam não sendo nem feitas.

Pesquisador: Agora, com relação ao trabalho com os alunos do reforço na sala de aula, como o senhor distribui as atividades para que os alunos que saem para o reforço possam acompanhar depois?

Kokumuo: A dificuldade que nós sentimos, principalmente eu sinto, quando esses alunos saem do reforço, toda essa preparação pra este retorno, uma vez que eles ficam uma hora e meia fora da sala de aula, como que é a inserção deles, o retorno deles pra sala de aula? Geralmente eu divido as atividades na lousa, as atividades enquanto esses alunos saem para o reforço, as atividades em sala de aula, acabam sendo mais reforçadas para os alunos que permanecem. Quando eles retornam, outras atividades são propostas para eles, devido ao nível em que encontram de alfabetização. São alunos que estão em período silábico, pré-silábico, então outros tipos de atividades são propostas para que sejam feitas e algumas também podem acompanhar a mesma atividade, porém, sendo cobrados, sendo reforçados no nível que se encontram de alfabetização.

Pesquisador: Mas aí essas atividades são pra todos da classe ou são específicas pra eles?

Kokumuo: Ora, são para todos da classe e algumas atividades são específicas para os do reforço. Mesmo quando é dada a mesma atividade para o grupo, porém, a forma de se trabalhar com os alunos que estão de reforço, que possuem problema de alfabetização, é forma diferente. Um exemplo, enquanto alunos estão fazendo produção de textos, com os alunos pré-silábicos ou silábicos nós estamos trabalhando com as palavras, com listas, com parlendas. Então, há essa diferença entre um grupo e outro. E há horas, também, em que eles fazem as mesmas atividades que os demais.

Pesquisador: Com que frequência, mais ou menos, essas atividades diferentes são feitas?

Kokumuo: Pelo menos, uma atividade diária é feita de forma diferenciada. As demais são feitas em conjunto, porém, cobradas e trabalhadas de forma diferente para esse grupo de alunos.

Pesquisador: Que tipo de atenção é possível dar para os alunos do reforço em sala de aula?

Kokumuo: É através desse trabalho diversificado mesmo, trazendo eles para o grupo, aproximando mais do professor. É essa atenção; porém, alguns alunos possuem um problema, como já foi falado,

disciplinar. Um problema de alfabetização mesmo para o qual, somente o reforço, poderá estar oferecendo uma alfabetização mais adequada ao ritmo de aprendizagem deles.

Pesquisador: E na dinâmica do dia a dia, quando o senhor fala, tenta permitir que os alunos se aproximem mais do professor. É possível ir às carteiras desses alunos ou a dinâmica não permite muito isso?

Kokumuo: É possível. Nem sempre, porém é possível.

Pesquisador: Como é que você, como professor regente, combina esse trabalho, com o professor de reforço ou como fazem esse arranjo para que dê certo o trabalho de sala de aula? O senhor se comunica com as professoras do reforço?

Kokumuo: Sim. Todas as quintas-feiras nós temos reunião. Além dessas quintas-feiras sempre nós estamos em contato, seja nos momentos em que vem buscar os alunos, seja em momentos das próprias reuniões, conselhos de classe. E essas reuniões que são oferecidas de quinta-feira das sete às vinte pras nove, onde nós podemos estar dialogando e conversando a respeito desses alunos.

Pesquisador: E o senhor fala com elas, as duas professoras do reforço, sobre as dificuldades desses alunos?

Kokumuo: Sim. Sempre são trocadas essas informações sobre as dificuldades dos alunos e também sobre os avanços desses alunos, o quanto que eles progrediram.

Pesquisador: Com relação aos conteúdos, é possível também participar junto a elas, que tipo de conteúdo seria interessante trabalhar caso a caso?

Kokumuo: Os conteúdos são programados por essas professoras e esses conteúdos vão ao encontro da necessidade de cada aluno, ou do grupo de alunos. Porque esse grupo de alunos praticamente tem o mesmo grau de dificuldades.

Pesquisador: E as professoras do reforço dão algum retorno com relação ao avanço das crianças?

Kokumuo: Sim. Sempre é dado esse retorno dos alunos que estão no reforço nas reuniões. Sempre nós estamos conversando para saber quanto o aluno progrediu. Nós começamos com um grupo grande, um grupo um pouco maior, e os alunos que já começaram a acompanhar o ritmo da classe já não fazem parte mais desse reforço. No caso da minha sala, dois dos alunos já retornaram e, possivelmente, estamos com mais um que já avançou o suficiente pra que não faça parte do reforço e sim do dia a dia da própria sala de aula.

Pesquisador: Tem algo mais que o senhor gostaria de acrescentar a essa entrevista? Falar alguma coisa que não foi dita e que o senhor gostaria de dizer a respeito dos alunos do reforço?

Kokumuo: O reforço é fundamental para que os alunos possam estar se desenvolvendo. Uma vez que as salas, as classes são bastante heterogêneas e a diferença entre o grau de aprendizagem desses alunos se torna muito distante. Alunos duma faixa etária igual, alunos de sete, oito anos de idade. Podemos perceber na sala de aula que grupos de alunos estão extremamente avançados no sentido da alfabetização, são alunos que produzem textos e têm uma relação ótima com matemática, porém, grupos de alunos que estão no início de uma alfabetização, conhecendo praticamente o alfabeto. Essa diferença dificulta muito o trabalho do professor porque a classe praticamente fica dividida em três ou quatro grupos distintos. Grupos de alunos que sabem, que acompanham e estão muito avançados, grupos de alunos que estão em processo de aprendizagem, grupos de alunos que estão no início da alfabetização e grupinhos de alunos que ainda estão no início total da alfabetização, ou seja, estão começando a identificar o alfabeto.

Pesquisador: E tem alguma mudança de comportamento quando eles são reintegrados à classe? O senhor acha que o comportamento, quando ele vai para o reforço, é o mesmo de quando ele é reintegrado à classe? Saem do reforço e vêm pra cá, tem alguma mudança ou é o mesmo comportamento?

Kokumuo: Olha, é o mesmo comportamento. Existe um comportamento no reforço, por ser um grupo menor, possivelmente a questão disciplinar seja um pouco melhor. Quando ele se reintegra num grupo,

dentro de uma classe, então ele acaba tendo, pela diversidade até da classe, um comportamento um pouco mais diferenciado.

B.2 – Malkia – Professora regente do 2 ano C

Pesquisador: De forma geral, como a senhora descreve os problemas da classe?

Malkia: Você diz de aprendizagem ou de disciplina ou problema geral?

Pesquisador: Geral.

Malkia: No início do ano, o problema maior que eu constatei foi as crianças em níveis díspares de aprendizagem. Eu tinha uma turma boa alfabética e uma turma menor de não alfabéticos. Ano a ano, tenho percebido que os alunos têm vindo mais novos para a escola. Eu trabalho com uma segunda série, o conteúdo é de terceiro ano, fundamental I, e eu acho que há certa disparidade aí em questão de faixa etária e conteúdo a ser trabalhado. Mas, como a realidade é essa, a gente tem que enfrentar e trabalhar o que deve trabalhar, mesmo eu sentindo que a criança não tem idade correspondente a esse trabalho que deve ser desenvolvido. Porque tenho um grande número de alunos com sete anos, quer dizer, haviam completado sete anos no final do ano passado. São criancinhas muito novas pra estarmos trabalhando conteúdo de terceiro ano.

Pesquisador: Então, a senhora acha que o currículo para essas crianças ele está um pouco inadequado, é isso?

Malkia: Sim. Mas em função de que temos instituído o fundamental de nove anos, porém, na prática, estamos trabalhando os nove anos em oito anos. Então, há uma defasagem de faixa etária e de conteúdos.

Pesquisador: Então, vocês já adaptaram, na verdade, o conteúdo de segundo; vocês estão trabalhando um conteúdo e um currículo de terceiro?

Malkia: De terceiro ano. E tem muitas questões que nós trabalhamos e eu sinto que a criança não está ainda com maturidade pra esses conteúdos.

Pesquisador: E os problemas de aprendizagem que a senhora mencionou, e os problemas de indisciplina, há ou havia também no começo?

Malkia: É, as crianças são sempre bastante agitadas; percebo que, ano a ano, elas estão mais inquietas, mas eu consigo lidar com a questão do comportamento. Logo no início do ano nós conversamos bastante sobre os combinados, as regras da escola e consigo conduzir bem a classe.

Pesquisador: A senhora encaminhou alguns alunos para o reforço com a Professora Dalila e a Professora Thembi. Por que encaminhou cada um desses alunos?

Malkia: São alunos que no início do ano, mediante a sondagem de escrita, verifiquei que não estavam ainda alfabetizadas. Na escola criamos essa recuperação paralela e aí as seis crianças não alfabéticas foram encaminhadas para as aulas de reforço.

Pesquisador: Quais são as características das crianças do reforço? O sexo, o nível sócio-econômico, as características físicas, dá para a senhora dizer mais ou menos como é que é?

Malkia: De um modo geral as crianças dessa escola são de um nível sócio-econômico mais baixo. São crianças carentes e eu percebo que a sala, a metade da sala, é de famílias desestruturadas, são pais separados e a metade da metade não conhece o pai, não tem relacionamento nenhum com o pai. A grande maioria a mãe trabalha fora.

Pesquisador: E esses alunos do reforço, quais são os problemas de aprendizagem que eles apresentam e problemas de comportamento ou de indisciplina? Qual é a frequência às aulas?

Malkia: A frequência às aulas é boa. São crianças frequentes. E a grande maioria a mãe trabalha fora. Então, são crianças não assistidas em casa no período da tarde. Elas normalmente ficam com os irmãos e algumas ficam até sós.

Pesquisador: E o comportamento deles como é que é?

Malkia: O comportamento é bom. O problema é a desatenção. São crianças muito desatentas, algumas extremamente imaturas ainda.

Pesquisador: Que problemas de aprendizagem eles vivem hoje na sala de aula?

Malkia: O maior problema que verifico é essa falta de concentração. São crianças muito dispersivas. A batalha maior é conseguir a atenção dessas crianças.

Pesquisador: Mesmo o Amani a senhora acha que é problema de atenção ou teria algum outro problema a mais?

Malkia: O Amani ele já tem sido encaminhado desde o ano passado para a psicóloga e no ano passado a mãe não conseguiu. Este ano ela conseguiu marcar uma consulta. Conseguiu o atendimento. Mas acontece que, quando ela foi iniciar, e seria com pesquisas, pesquisas não, entrevistas, a psicóloga faria entrevistas com a mãe inicialmente, só que, justamente nessa época, ela começou a trabalhar e abandonou. Então, ele está sem atendimento. Até a mãe foi chamada semana passada e ela falou também do problema conjugal, que o casal está se separando e justamente por isso ela precisou voltar a trabalhar, porque o marido está desempregado, com depressão e ela suspeita que ele é usuário de drogas. Dentro desse contexto, a gente percebeu também... chamamos exatamente porque percebemos que o Amani decaiu bastante. Ele estava num processo de avanço, lento, mas percebíamos algum avanço. De repente, do meio do ano pra cá, percebemos uma queda no rendimento dele e foi consequência dessa situação familiar, uma vez ela trabalhando, o menino passou a usar a condução, a perua escolar que leva para a casa de uma pessoa que toma conta de crianças e ela só encontra o Amani à noite, sendo que antes eles tinham uma convivência diária, o tempo todo juntos. Toda essa mudança do contexto familiar refletiu na aprendizagem dele.

Pesquisador: Quais são as características das famílias das crianças do reforço? Sócio-econômica também, culturais, inserção na comunidade, nível de escolaridade?

Malkia: Normalmente, a grande maioria não tem nem o fundamental completo e muitas dessas mães trabalham fora. Alguns não têm o pai participando do dia a dia, ele não faz parte da família. O Amani, outro aluno que está aqui que é das aulas de reforço, também sofreu uma queda de rendimento; é uma criança muito esperta, inteligente, mas no meio do ano, meados de junho, o pai que já não morava junto, mas de vez em quando eles se encontravam, foi assassinado. Então são crianças que sofrem problemas dessa natureza. A Akilah não tem contato nenhum com o pai. São em oito irmãos e a mãe está grávida do nono filho. Essa é a realidade dessas crianças.

Pesquisador: E o grau de escolaridade das mães, a senhora tem alguma informação a respeito?

Malkia: Exatamente não tenho, mas, de um modo geral, elas são mães que têm o fundamental I incompleto.

Pesquisador: E a relação das famílias com a escola? Com a senhora, professora regente, elas participam das festas, das reuniões de pais ou dos conselhos? Elas vêm à escola?

Malkia: Não, nem sempre. Porque no caso do Amani, a mãe disse que eles são adventistas e então os eventos que realizamos aos sábados ele não participa. E as outras mães, da Akilah, por exemplo, com tantos filhos, todos pequenos, ela não tem condições de sair e atender as reuniões, não tem participado. Do Amani também. Trabalha fora e a mãe do Akil também trabalha fora. A mãe do Tano é a única das mães que tem vindo às reuniões. A gente sempre frisa que damos um atestado de presença na escola, mas no dia não comparecem.

Pesquisador: Qual é a frequência dessas reuniões?

Malkia: As reuniões são uma por bimestre, a reunião de pais. E temos alguns eventos aos sábados. Por enquanto tivemos a festa junina e teremos nesse próximo sábado a mostra cultural.

Pesquisador: Que tipo de ausência dos pais a senhora observa?

Malkia: De ausência?

Pesquisador: É. Como é que sente a falta deles?

Malkia: Uma vez que são crianças que têm um pai ausente e, muitas vezes, desconhecido, a mãe trabalhando fora, são crianças não assistidas. E o ideal seria que tivessem alguém, porque algumas ainda têm a presença da avó. Mas, normalmente, são avós que também não assumem totalmente ou não têm condições. E o que eu sinto é ausência de uma família bem estruturada.

Pesquisador: E os pais ou responsáveis, eles ajudam nas lições de casa?

Malkia: Alguns pais sim. Mas eu consegui que todos tragam a lição feita.

Pesquisador: Todos conseguem trazer?

Malkia: Todos trazem as lições feitas.

Pesquisador: A senhora chegou a pedir ajuda desses pais para que isso viesse acontecer?

Malkia: Não, o que eu pedi nas reuniões de pais, nas reuniões iniciais, pedi que acompanhassem os cadernos e que as lições de casa seriam dadas diariamente, todos os dias, sem falha. Jamais o aluno poderia dizer: “ah! Hoje eu não tenho lição de casa!” Porque todos os dias eles levam as lições e isso deveria fazer parte da rotina diária; os pais sempre reservando um momento para a lição de casa.

Pesquisador: Agora com relação ao trabalho com os alunos do reforço em sala de aula. Como é que senhora distribui as atividades para que os alunos que saem para o reforço possam acompanhar depois?

Malkia: A maioria já está silábica-alfabética, tem dois alunos que já estão alfabéticos, eles estão totalmente inseridos na sala e tenho apenas, no momento, três alunos frequentando as aulas de reforço. Dois são alfabéticos e o Amani silábico com valor. As crianças chegando, eu sempre, ou coloco em duplas ou tenho ajudantes que acompanham as lições dessas crianças. Normalmente, são lições referentes ao que eu estou trabalhando com os demais alunos. De uma forma mais simples, eu vou adequando ao nível de aprendizagem da criança.

Pesquisador: O que a senhora trabalha com a classe quando os alunos do reforço não estão presentes?

Malkia: Eu trabalho os conteúdos que estão programados e, normalmente, como as aulas de reforço são de Língua Portuguesa, alfabetização, na ausência dessas crianças eu trabalho os textos maiores, a interpretação dos textos, reescritas e produções de texto.

Pesquisador: Que tipo de atenção é possível dar aos alunos do reforço em sala de aula?

Malkia: Como assim? Tipo de atenção?

Pesquisador: Atenção mais individualizada. Por exemplo, a gente tem uma classe, eu vi, acompanhei uma classe numerosa, quando eles voltam para a sala é possível dar algum tipo de atenção específica para eles ou dificulta um pouco esse trabalho?

Malkia: Sempre dificulta um pouco, mas é possível e necessária essa atenção individualizada. Por isso, quando eu não estou em condições de estar acompanhando, sempre peço para alguma aluna ou aluno mais adiantado para que eles me ajudem a verificar as lições que essas crianças estão desenvolvendo.

Pesquisador: Há atividades diferentes para esses alunos quando eles estão na classe?

Malkia: Sim. Costuma haver sim. No momento, Akilah e Jahari já estão em condições de acompanhar totalmente as lições que eu dou para os demais alunos, tanto é que em outubro, provavelmente eles deixarão de participar das aulas de reforço. Somente o Amani continuará. Eu sempre dou uma atividade diferenciada porque ele não tem condições de acompanhar as atividades desenvolvidas.

Pesquisador: Com que frequência essas atividades são desenvolvidas?

Malkia: Todos os dias. E atualmente o Amani... desdobramos as aulas de reforço e foi formado um grupo de alunos silábicos com valor e silábicos sem valor. É um pequeno grupo de apenas quatro alunos e então existe um terceiro momento em que essas crianças são retiradas para mais um reforço com a Professora Raha.

Pesquisador: A senhora se comunica com as professoras do reforço, no caso a dona Thembi e a Professora Dalila?

Malkia: Sim, me comunico, porque a Professora Thembi diariamente vem fazer a entrega dos alunos. E a coordenadora Dalila também. Estamos sempre em contato e temos também os momentos de reunião, da JEIF, trocamos ideia.

Pesquisador: A senhora fala com elas sobre as dificuldades dos alunos?

Malkia: Sim, falamos sobre as dificuldades e vice-versa, elas também passam para nós. Tanto é que chegamos em comum acordo que o Amani estava retrocedendo. Na semana passada, convocamos a mãe e todas nós conversamos com ela.

Pesquisador: A senhora também fala com as professoras sobre conteúdos que seriam interessantes trabalhar caso a caso no reforço?

Malkia: Não. Assim exatamente o que, o como, não interferimos. Acharmos que elas têm preparo para isso e quanto ao conteúdo, o conteúdo é publicado trimestralmente e elas também têm acesso, elas também recebem o conteúdo, e estão sabendo exatamente, assim como é publicado para os pais. O que conversamos sobre os temas que estão sendo trabalhados.

Pesquisador: Vocês têm reuniões constantes?

Malkia: Temos. Por série todas as quintas-feiras e às segundas, terças e quartas é o coletivo de toda a escola.

Pesquisador: Para a gente finalizar, Professora Malkia, tem algo que não foi perguntado na entrevista e que a senhora gostaria de falar com relação à classe ou às crianças de reforço?

Malkia: Às vezes eu fico em dúvida... Eu sinto que quando eles não estão presentes eu também gostaria que eles estivessem presentes. Porque acho que o que estou trabalhando: “será que eles não estão perdendo também?” Eles estão ganhando tendo aula de reforço. Mas eu ao mesmo tempo penso: “Será que eles não estão perdendo também?” Mas é impossível eles estarem presentes nos dois lugares ao mesmo tempo.

B.3 – Nyashia, Professora regente do 2 ano A

Pesquisador: De forma geral, como a senhora descreve os problemas da sua classe?

Nyashia: Na verdade, eles são crianças que estão frequentando a segunda série, porque ainda são do fundamental de oito anos, embora a grande maioria tenha entrado com sete anos e está fazendo oito ao longo do período. Como são muito novinhos, tem muita criança ainda imatura com a questão do concreto, a parte de abstração é mais complicada, principalmente na matemática, mas oitenta e cinco por cento ou quase noventa por cento da classe está alfabetizada com nível de texto. Eles escrevem textos. Já se preocupam com parágrafo, já se preocupam com a letra maiúscula inicial, com a pontuação. Agora, claro, eles têm problema de ortografia que são pertinentes à faixa etária. Então, dois ss, um s, ch, x. Algumas crianças ainda estão no processo de alfabetização, não estão alfabetizadas. Na verdade, elas se encontram ainda silábicas. Se forem vistas, silábicas alfabéticas. Se for escrever uma frase, um texto, aí elas já são silábicas com valor porque ainda estão nesse processo de se alfabetizar, de sistematizar a língua.

Pesquisador: E a indisciplina como é que é na classe, como é que foi no começo e como é hoje?

Nyashia: Este ano eu tenho menos problemas de indisciplina do que nos anos anteriores. Entretanto, fiz todo um trabalho com eles desde fevereiro até agora, tenho insistido, porque, vira e mexe, tem sempre probleminhas. Eles têm que se aceitar como eles são. A gente leu muitos textos a respeito de que as pessoas são diferentes. Porque eu tenho crianças de todos os tipos: crianças brancas, afro-descendentes, gordinhas, bem magras, bem miudinhas, bastante altas para a faixa etária, algumas usam óculos, outras aparelhos nos dentes. Ficavam algumas piadinhas sem graça de um pro outro. Tem criança que, embora seja afro-descendente também, chamava a outra de “neguinha do cabelo duro”.

Essas coisas tiveram de ser trabalhadas com eles. Hoje eles mesmos falam: “olha, não dá pra ser! Todo mundo é diferente”. Eles até repetem esse discurso, incorporaram, mas vez ou outra sempre tem aquela brincadeirinha fora de hora e a gente precisa sempre estar interferindo, conversando. Mas deu uma boa melhorada. A minha turma não é de se agredir; eles mais fazem essas brincadeiras fora de hora do que se você for falar assim: “se batem?” Não. Eles não são agressivos no sentido físico. Eles não se agredem nessa situação.

Pesquisador: Quais seriam assim as brincadeiras? Dê alguns exemplos dessas brincadeiras fora de hora.

Nyashia: Às vezes quando uma criança está na frente da outra. Às vezes eu tenho três, quatro alunos que ao invés de pedir: “Ó! Dá licença, por favor!” – eles usam alguns apelidos que a outra criança não gosta. Então: “Ô! Você aí que tá com”... – não é aparelho nos dentes que eles dizem, mas – “boca de ferro”! “Ô, você quatro olho”! Isso foi mais frequente em fevereiro, março, abril. De lá pra cá quase não acontece. Vez ou outra, um ou outro ainda faz uma brincadeirinha, a gente senta em grupo, conversa, pra eles perceberem: “Olha, se alguém chamar você de tal coisa, você vai gostar? Não? Por quê? Então, por que você faz isso?” Tem que estar conversando porque é um hábito que vai ser criado ao longo dos anos. É uma coisa que tem que insistir todo dia, por quê? Faz parte do hábito da convivência. Então, isso é o que eles vão ter que adquirir com o tempo. Diminuiu muito! É muito raro acontecer, mas ainda vez por outra acontece, principalmente quando vem criança nova para a escola; eles ficam meio assim e depois vão trazendo a criança para perto, vão formando umas turminhas.

Pesquisador: Algumas crianças dessa turma freqüentam a turma de reforço com a Professora Dalila e a Professora Thembi; por que a senhora encaminhou cada um desses alunos?

Nyashia: São crianças que iniciaram o ano, não alfabéticas. Então, nós decidimos, em equipe, que essas crianças precisariam de um atendimento mais individualizado. Por quê? Eu particularmente costumo trabalhar em dupla. Então colocava dupla mais avançada com a dupla mais ou menos no mesmo ritmo pra poder um ajudar o outro. Mas mesmo assim, tinha momentos que você não consegue dar todo aquele atendimento que a criança necessita. Então, alguns iam avançando de tal forma que os outros iam ficando mais aquém. Então, essas crianças que eram, silábicas sem valor, silábicas com valor, pré-silábicas, nós encaminhamos para a turma de reforço. Quem é silábico-alfabético ficou comigo, eu não mandei. Eles ficam comigo, eu fui trabalhando com os silábico- alfabéticos, com os alfabéticos e eles evoluíram bastante. Agora, esse pessoal que está no reforço, quando voltam para sala de aula são inseridos nas atividades que faço com a classe para poder acompanhar também o ritmo do grupo.

Pesquisador: E quais são as características dos alunos do reforço? O sexo, o nível sócio-econômico, as características físicas, como é que eles são?

Nyashia: Dos que estavam ou dos que já saíram também?

Pesquisador: Dos que saíram também.

Nyashia: Eu tinha quatro meninos no grupo e cinco meninas; vou citar por nomes?... não sei! Eu tenho, por exemplo, o Chisulo. O Chisulo é uma criança que não tem nenhum problema de carência financeira, que vem muito bem cuidada, tem todo material, uma série de coisas. Mas por outro lado, por exemplo, eu tenho a Kahfi que é uma criança que, a família, a mãe tem seis filhos, mais dois do marido, dá um total de oito crianças; eles trabalham o dia todo. Ela sai de casa antes das seis e só volta por das nove da noite. Então as crianças ficam sozinhas. Então, Kahfi vem para a escola, por exemplo, sem tomar banho, muitas vezes ela vem cheirando a xixi, vem cheirando a fezes, não tem o hábito da higiene porque são crianças que, de fato, a mãe não consegue acompanhar por conta dessa situação de trabalhar quase dez horas por dia pra poder manter a família que é numerosa. Então, são perfis diferenciados. Eu tenho crianças que são bem cuidadas pela família porque a família está presente e crianças que, infelizmente, por uma questão sócio-econômica, que a família precisa ganhar o seu sustento, ficam praticamente a tarde inteira sozinhas. Uma criança cuidando do irmão mais novo, do irmão mais velho, um cuidando do outro. Então, complica a questão da lição de casa que eles não fazem, eles não têm um adulto pra dar um apoio. Ninguém olha o caderno, ninguém vê se eles fazem; é meio complicado. Agora, isso não impede a Kahfi, por exemplo, de ter avançado. Eu já tirei a Kahfi

do grupo de reforço, por quê? Ela já está alfabetizada, já lê, escreve, com várias dificuldades. Mas a Kahfi não tem nenhum apoio da família e não porque a mãe não se interessa. Nas várias vezes que eu conversei, a mãe se interessa, ela não tem o tempo mesmo. Ela trabalha numa empresa, de segunda a sábado, quase dez horas por dia, fora o que gasta de trânsito. Não tem como acompanhar. E mesmo assim, a Kahfi por si, ela sozinha, conseguiu evoluir.

Já o Chisulo que tem a mãe dentro de casa, ele não evoluiu. É uma criança que não faz lição de casa, mas a mãe não trabalha fora. Só que esse ano a mãe dele teve problema de saúde. Teve cirurgia, uma série de coisas. Mas mesmo assim, mesmo a mãe estando presente fisicamente, ele não tem acompanhamento escolar em casa.

E a outra menina que a mãe não pode estar presente fisicamente, ela por si mesma faz sozinha. Claro que tem vez que ela falha com a lição, aí eu pego no pé, mas enfim... Como que a gente vai explicar uma situação dessa? Uma é assistida a outra não é, uma evoluiu sem assistência familiar e o outro não, mesmo com assistência familiar e clínica, está fazendo tratamento e tudo mais. A Chioma interrompeu o tratamento. A mãe interrompeu porque ela perdeu a vaga no psicólogo. A Chioma é uma criança que esse ano começou a falar, até o ano passado ela não se relacionava. Até hoje ela fala muito baixinho, mas mesmo quando ela vem contar história aqui na frente, para as crianças, ela fala para mim e eu repito para a classe. Ela já interage com as crianças, já brinca com as crianças. Então, talvez agora o processo dela comece a acelerar. A Chioma também ainda não está alfabetizada. Conversando com a família, a gente percebe que o que a mãe relata é que o pai é bastante agressivo. O pai não tem paciência e ela foi professora no nordeste há muitos anos, mas também não tem muita paciência. Então, ela põe as lições e a Chioma copia. Por mais que eu tenha explicado que isso não evolui, porque na verdade a menina está copiando, ela não está pensando sobre. É o ritmo da mãe, então, eu tenho que esperar como é que vai se resolver. Em relação às outras crianças, os outros evoluíram. A Adinna sai do reforço. A Homa sai do reforço, o Kamau está saindo do reforço. A Homa, a Adinna e o Kamau não têm acompanhamento em casa pelos mesmos motivos. A família trabalha, aquela situação toda, então, eles fazem por si mesmos e estão evoluindo, estão conseguindo evoluir, mas eles têm mais assistência. À noite quando as famílias chegam, eu percebo que eles assinam os bilhetes, que olham os cadernos. Então, estão mais acompanhados. A família da Baina também. A Baina daqui a pouco vai sair do reforço, porque, embora a mãe não tenha como ajudar, alguém olha, a irmã mais velha, a prima dá uma olhadinha. Quando a família consegue dar uma assistência, a gente vê que a criança evolui mais rápido. Em compensação, tem criança que evolui sozinha mesmo, como a Kahfi que não tem assistência, mas que de todos eles foi quem mais evoluiu.

Pesquisador: Além desses problemas de acompanhamento da família, de estar próximo ou não, que tipo de problema de aprendizagem essas crianças demonstram e, de comportamento?

Nyashia: De comportamento eu fico mais preocupada com a Chioma, que ela é muito retraída (fim da fita).

Todas as crianças brincam com as outras. Correm, pulam. Se elas tiverem que esbarrar uma na outra, sem o menor problema. Interação entre si, trocam brincadeiras e tal. A Chioma é a mais retraída. Ela brinca com um grupinho sempre de três meninas. É muito difícil ela se entrosar com os demais, só quando a gente faz uma atividade dirigida e acaba trocando a Chioma de par é que ela acaba interagindo. Em termos de indisciplina, eles não são, são crianças como todas as outras, brincam, se tiver que brigar por conta de alguma coisa pra discutir eles vão discutir como todos demais alunos que não foram pro reforço, a única que é mais retraída mesmo é Chioma e o Chisulo, que é super agitado, e que assim, às vezes a gente tem que pedir para ele parar de correr porque, segundo relato da família, ele tem hiperatividade e problemas cardíacos. Então, às vezes tem que estar: “Chisulo, corre menos!” – você pode ter uma situação, mas ele brinca como todos os outros. A única situação que eu percebo que é diferente, é que o nível de concentração deles é menor. Eles se concentram menos tempo. Se as minhas outras crianças se concentram numa atividade por quinze, vinte minutos, a concentração deles é de, no máximo, cinco, menos que dez minutos. Então, isso também acaba dificultando, porque eles se concentram menos tempo. Aí esgota a paciência deles e eles nem tentam continuar o exercício porque se cansaram. Nesse nível é diferente restante dos demais.

Pesquisador: Com relação às famílias, quais são as características das famílias dos alunos da sua classe? Características sócio-econômicas e culturais, inserção na comunidade, o nível de escolaridade etc.?

Nyashia: Varia bastante. Eu tenho crianças, por exemplo, na classe que têm computador em casa e acesso à internet. Eu sei porque muitas vezes quando a gente trabalha com pintores, trabalha com autores de livros, eles ficam: - “Professora, ontem eu entrei na internet e vi tal coisa que a senhora falou. Olha sobre o clima, o passeio que a gente vai fazer, que a senhora falou que tem imagens.” – Em compensação, eu tenho crianças que os únicos livros que possuem são livros que nós aqui da escola ofertamos. Toda sexta-feira eles levam o livrinho pra ler. Eles podem pegar todos os dias na sala de leitura de livros. Porque a família dá, de fato, o básico, que é a alimentação, a roupa, e não tem condições de estar dando outras coisas. Como os passeios são pagos, eu tenho um grupo de cinco a seis crianças que nunca vão porque as famílias, de fato, não podem estar disponibilizando. Mesmo porque eles têm irmãos em outras séries. Agora, quando o passeio é gratuito vão todos, porque não tem custo para a família. Quando a gente pergunta o que eles trazem de final de semana, eu tenho crianças que final de semana os pais chegam a levar para alguns parques que a gente já foi em passeio, alguns lugares que a gente passa com eles – “Ah! Eu já vim aqui, já fui pro shopping, já fui pro cinema, assisti filme tal.” – E a gente tem crianças que ficavam na rua brincando de bola, de pipa, no local da moradia. Quando a gente está em passeio, para eles é um mundo a parte, é um mundo novo porque não tiveram oportunidade de estar indo mesmo. Então, é bastante variado. A maioria é de nível sócio-econômico mais baixo. A maioria fica, de fato, sozinha nas suas moradias ou com senhoras que tomam conta de várias crianças. Então, na casa delas ficam várias crianças da rua pra que as outras mães possam trabalhar e as mães dão lá um tanto de dinheiro ao mês. Essas crianças ficam brincando com outras crianças na casa dessas pessoas e aos finais de semana elas brincam na própria moradia, na própria rua etc. São poucas, são cinco ou seis crianças da minha turma que a família tem mais condições sociais para estar levando nesses lugares culturais, pra estar dando outras oportunidades para as crianças.

Pesquisador: Qual é a relação das famílias com a professora, no caso, contigo, quando é que mantém contato? Elas participam das atividades da escola, das reuniões, das festas?

Nyashia: Em termo de reuniões de pais, eu tenho comparecimento de noventa e nove por cento. Falo noventa e nove por cento porque só tem uma mãe que sempre me manda bilhete: “Professora, eu não tenho como faltar”. Como ela é diarista, muitas vezes o que que ela faz? Quando ela consegue um tempinho, ela vem e fala comigo fora do horário de reunião. Eu deixo alguém com a sala pra poder atender essa mãe. Justamente no dia em que caem as reuniões são os dias em que ela está trabalhando como diarista e não tem como ela vir. Então, os pais vem na reunião de pais. Alguns pais deram mais trabalho no começo do ano. Geralmente os pais dos alunos que estão no reforço, eles não estavam comparecendo. No dia da própria reunião a gente telefonava para casa, aí eles saíam de casa e vinham pra cá porque estavam sendo convocados por telefone. A maior dos contatos os pais me mandam bilhetes na agenda. Eu respondo os bilhetes na agenda. Eles sabem que toda segunda-feira a gente faz atendimento. Então, se é algum caso muito grave, eles vem na segunda-feira falar comigo, coisa que aconteceu só duas ou três vezes no ano. E outras vezes, eles vêm direto falar com a diretora e, se é o caso, ela pede que eu desça e receba o pai ou a mãe para estar conversando. Agora, o problema maior é: eles vem na escola no dia de reunião de pais, nas atividades como festa junina, mostra cultural, vem assistir os filhos nas suas atividades, mas boa parte da sala não acompanha o caderno, as lições de casa, não acompanha as atividades. Isso é um problema, toda reunião de pais eu tenho que brigar com eles. E não adianta. Continua assim. Algumas pessoas falam: “Ah! Mas eu volto tão cansada!” Outras: “Ah! Professora, eu esqueço!”. Não é falta de pensar, mas eu esqueço.” Então, é um hábito que como as crianças ainda estão na segunda série, talvez os pais adquiram mais pra frente. É um problema acompanhar o caderno deles.

Pesquisador: É você pede ajuda deles para as lições de casa? Para aqueles que não ajudam?

Nyashia: Peço. Mas o problema é que, como esses pais chegam muito tarde em casa, as crianças já estão dormindo. Esse pai não tem tempo. Então, acaba ficando assim: a gente pede ajuda, mas muitas vezes, por exemplo, semana passada eu chamei uma mãe. Qual a explicação que ela deu na frente de

todo mundo: “Professora, eu esqueço, eu volto muito tarde. Não tenho como ajudar. Então, ela tem que fazer sozinha”. Eu tenho conversado mais com esses pais e para as crianças: “Olha, você tem dúvida? Vê se você tem um irmão mais velho, uma prima mais velha, um vizinho que possa estar te ajudando, porque a mamãe vai chegar em casa muito tarde, não vai poder te ajudar”. É assim que eu tenho feito. Algumas crianças eu tenho pego em horários que tenho aula individual para dar uma assistência porque em casa ninguém lê o livro pra eles. No caso do Chisulo, eu não sei o que faço porque ele leva um livro toda sexta-feira e ninguém lê pra ele. E é uma família de pessoas letradas, pessoas que já estudaram e tal. Os irmãos dele fizeram faculdade e tudo. Ninguém lê. Quando chega na escola ele não tem como contar. Então, eu peço para que alguém leia pra ele aqui na escola, alguma criança da sala ou eu mesma pra ele poder participar porque fica complicada a situação com a família.

Pesquisador: Como distribuir as atividades para que os alunos que saem para o reforço possam acompanhar depois?

Nyashia: Geralmente, eu trabalho com Matemática só quando a turma do reforço retorna pra eles não perderem as atividades de Matemática que muitas delas tem a ver com raciocínio. Então, eu preciso que esta turma esteja na sala de aula comigo. Tem vezes que é meio complicado ajustar o horário. Então, eles chegam, pegam o finalzinho de uma atividade de linguagem, que é uma atividade que eles fazem na sala do reforço, porque eles estão trabalhando com língua. Então, o que eu faço, geralmente eu estou trabalhando com texto na sala. Quando eles voltam, para aqueles que já estão mais acostumados com texto, eu peço para procurar alguma coisa em algum parágrafo. Para os outros dois que não estão alfabetizados que são Chisulo e a Chioma, eu falo: “procura tal palavra nesse parágrafo”. Porque é o que eles dão conta de fazer. Eu tento contextualizar, mas geralmente eu deixo as atividades de Matemática para o horário que eles estão voltando.

Pesquisador: O que trabalha com a classe quando os alunos do reforço não estão presentes?

Nyashia: Eu trabalho com a classe estruturação de texto. Então, revisão de texto. Ora eu treino o texto pronto e a gente vai ler, vai fazer interpretação do texto. Ora eles produzem o texto e depois a gente revisa. Muitas vezes a revisão é coletiva na lousa, eu pego um trecho de cada criança. Outras vezes a revisão é em dupla, uma dupla lê a da outra e vai tentando se ajustar. E outras vezes eu levo pra casa e depois devolvo para as crianças. Então eu vou trabalhando com eles revisão de texto para eles perceberem palavras que estão repetindo, pontuação, parágrafo, maiúscula, questões para crianças que já estão alfabetizadas mesmo.

Pesquisador: E que tipo de atenção é possível dar para as crianças do reforço em sala de aula?

Nyashia: Essa parte muitas vezes eu me cobro porque, às vezes, fica a desejar mesmo, quando eles voltam, quando eu estou trabalhando a Matemática, eu tenho as crianças que são mais rápidas. Então, essas crianças mais rápidas sempre coloco com eles: “Olha, vocês que terminaram vão ajudar o pessoal que acabou de chegar na sala pra eles irem fazendo as contas”. Porque aí eles pegam palito em meu armário, pegam outras coisas, porque essas crianças, sem ser o concreto, elas não dão conta de acompanhar a numeração, para elas é meio complicada, elas não adquiriram o sistema de números. Mas quando, por exemplo, eu tenho momento na sala que é o momento de leitura, então, eles pegam o livrinho para ler. Eu sempre coloco alguém lendo para elas e depois falo: “Agora, daquilo que você leu para eles pede para eles encontrarem algumas palavras”. Esse trabalho eu costumo fazer, mas não é todo dia. Tem vezes que eles ficam tentando fazer e eu falho no retorno com essas crianças.

Pesquisador: E há atividades diferenciadas para esses alunos na classe? Com que frequência?

Nyashia: Nesse aspecto, toda vez que eu tenho leitura, eu não coloco essas crianças para lerem um livro porque elas não dão conta. O que eu faço? Peço para que alguém leia o livro e depois essas crianças tem que recontar a história. Enquanto os outros lêem o livro e têm que escrever parte da história, eu trabalho mais essas crianças na oralidade. Elas têm que recontar a história; fazem a ilustração da história. Peço para fazerem uma lista de palavras da história. Umas até perguntam: “Eu posso escrever a história?”. Eu deixo. Fica de uma forma meio esquisita, mas depois eu peço para eles lerem e eu vou tentando descobrir qual, pelo menos, foi a ideia do que eles quiseram passar com o que eles escreveram. Depois eu costumo escrever embaixo o que aquela criança me contou. Mas isso nas atividades em que eu trago um livro pra classe pra eles lerem. Na atividade de interpretação eles

participam falando, não tem outro jeito. E às vezes eu trago pra fazer as contas na lousa com números menores, com números mais aproximados deles, até o 100, até o 200, porque a numeração maior, eles tem dificuldade.

Pesquisador: Você se comunica com as professoras do reforço?

Nyashia: O meu contato é com a professora Dalila, que é a coordenadora, que participa da Jeizinha que nós temos toda quinta-feira. Então, na Jeizinha de quinta-feira ela nos passa como a turma do reforço está; nós passamos pra ela quais são os problemas que a gente está enfrentando com eles e com os demais alunos. E com a Thembi é meio que aquela conversa de corredor porque a gente não tem um espaço fixo com a Thembi. Às vezes, quando a gente fala com a Dalila: “Dalila, a gente precisa falar com a Thembi”. Aí a Dalila fala: “Vamos marcar um horário”. E aí a gente marca um horário pra falar com a Thembi. Então, o contato é mais com a Dalila que faz a ponte entre todos nós.

Pesquisador: E você chegou a se comunicar com elas ou chega a se comunicar com elas sobre que conteúdo seria interessante trabalhar com esses alunos do reforço lá na turma?

Nyashia: Através da Dalila a gente fica em contato. Ela conhece o planejamento porque toda quinta-feira a gente faz o planejamento para a semana seguinte. Então, como ela participa dessa reunião, ela sabe o que a gente vai trabalhar na semana seguinte. Elas tentam adequar isso na sala ao nível das crianças.

Pesquisador: E elas dão retorno depois?

Nyashia: A Dalila dá o retorno. Tanto é que a gente decide junto: “Olha, esse aluno dá pra voltar pra sala de aula, não precisa mais ficar no reforço. Porque ele já está alfabetizado, dá para pegar o ritmo. Olha! Esses alunos precisam de atendimento mais individual”. A gente já montou uma segunda turma de reforço. Às vezes ela pergunta: “Esse que já voltou pra sala está dando conta? Quer que a gente pegue de volta?” A gente vai fazendo esses ajustes.

Pesquisador: Tem algo que não foi perguntando nesta entrevista e a senhora gostaria de fazer alguma consideração sobre a classe ou sobre o reforço?

Nyashia: Que não foi perguntado não... Eu só ainda não consegui descobrir um jeito de atender de uma forma mais eficiente esse grupo de alunos quando eles retornam. É uma situação que ainda me preocupa bastante: dar conta de eles pegarem o ritmo da sala. Eles se entrosam muito bem com as outras crianças, mas eu vejo que em algumas atividades ainda ficam pendentes. Mas no restante... E com os pais. Infelizmente alguns pais... O que a gente vai fazer? É uma situação econômica do país. Mas alguns pais não tem conseguido acompanhar essas crianças mesmo e não são do reforço, estão na sala.

Pesquisador: Então, nós finalizamos as entrevistas com as professoras regentes do segundo ano, entrevistando a professora Nyashia, do Segundo Ano A.

B.4 – Semelo, professor de Língua Portuguesa

Pesquisador: Dando continuidade à pesquisa sobre conflito, indisciplina e violência na escola, entrevistaremos agora o Prof. Semelo, que é professor de Língua Portuguesa das turmas de 5ª e de 8ª série da EMEF Altamira Fagundes. Prof. Semelo, de forma geral, como descreve os problemas da classe?

Semelo: [demora a responder] Olha... eu... os problemas da classe, no meu ver, especificamente em relação às minhas aulas, são relacionados sobretudo aos problemas de aprendizagem. Problemas de indisciplina na nossa escola já estão bastante contornados. Para mim, o problema que mais me incomoda é o problema de aprendizagem, a dificuldade que os alunos tem pra aprender. Um setor da sala não aprende ou tem uma dificuldade de aprender. Então, uma dificuldade maior para o nosso trabalho que a gente tenta resolver. O problema maior na sala de aula, para mim, é esse: problema de aprendizagem.

Pesquisador: Você já encaminhou algum aluno para o reforço?

Semelo: Sim. Nós fazemos o acompanhamento, diagnosticamos as dificuldades de leitura, de escrita e a gente encaminha pra tutoria, pra SAP, os alunos com maior índice de dificuldade. São os alunos que chegam até 6ª, 7ª série não alfabetizados. Então, vão para SAP. Os demais vão para o reforço, para tutoria e são acompanhados por um professor.

Pesquisador: Semelo, quais as características dos alunos que têm necessidade de reforço? Com relação ao sexo, nível socioeconômico, origem etnicorracial, características físicas?

Semelo: Isso é bem interessante porque, realmente, é onde a gente percebe, onde se confirmam algumas hipóteses que a gente avalia: os alunos com dificuldade de aprendizagem, de modo geral, são negros ou pobres, brancos pobres, com classe social mais baixa. Você sabe que nas unidades escolares existe uma diferença entre as classes sociais. Existe uma presença, vamos dizer assim, de uma pequena burguesia, até, às vezes de uma classe média, enfim... e os alunos com dificuldade, geralmente, são alunos negros, pobres, com necessidades. Às vezes, a gente percebe que não tem uma alimentação adequada. Não têm um poder aquisitivo dentro de um padrão que a gente entende como normal, enfim... têm esse perfil. Geralmente, os alunos que têm essas características, de uma maneira, digamos entre aspas natural, passa a ter uma dificuldade de aprender. Dificuldade de atenção, apresenta um déficit de atenção maior. Uma desmotivação maior. O aluno não vem motivado para a escola. Então, são essas características.

Pesquisador: E você acha que teria alguma relação dessa desmotivação, desse baixo interesse por aquilo que a escola oferece? Ou seja, o currículo da escola seria um fator que daria esse desestímulo?

Semelo: Você diz de modo geral? Eu acho que sim, que é um elemento importante que deve ser considerado. Ou seja, de acordo com o trabalho que é desenvolvido na escola, no que toca a questão do currículo: a maneira que o currículo é elaborado, pensado, preparado, você pode motivar ou desmotivar o aluno. Isso é ponto passível, penso. Elemento fundamental, daí a importância das unidades discutirem com profundidade a questão do próprio currículo. O currículo que cada unidade pensa e repensa, enfim. Mas eu acredito que o currículo desmotiva sim, se o currículo não for pensado e repensado, ele vai desmotivar.

Pesquisador: E que resposta você acha que a EMEF Altamira Fagundes dá nesse sentido? Você acha que aqui tem um trabalho, já que discute o currículo, que tenta melhorar a aprendizagem desses alunos?

Semelo: Eu penso que sim. Eu avalio que ainda podemos avançar bastante. Avançamos muito já. É muito projeto, uma discussão na verdade que já vem há um certo tempo sendo travada na unidade. Eu estou na unidade há 8 anos, quando eu entro na EMEF Altamira Fagundes, já havia um embrião dessa discussão. E ela avança. Ela avançou. Hoje nós temos alcançado resultados bem positivos. Os alunos com resultados bem interessantes. O nível. A gente percebe o nível de aprendizagem maior do que há um tempo atrás. Então, eu penso que nós temos uma discussão e nós temos avançado. Penso que a gente precisa avançar, sobretudo a questão da avaliação. É uma discussão que me incomoda particularmente na unidade. A gente precisa avançar no que toca na avaliação. A questão de como prepararmos um provão de melhor qualidade, que de fato responda às nossas expectativas. Agora temos os projetos, temos uma discussão, temos o acompanhamento dos alunos com dificuldade. Eu acho que isso já é interessante. A implementação de salas-ambiente, isso facilita. Eu, particularmente, vou confessar que era resistente, mas percebo que foi positiva na unidade. Temos, diversos projetos sendo encaminhados que alimentam a discussão do currículo. Enfim, é isso.

Pesquisador: E na sua docência na sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa, você acha que há também problema de comportamento ou de indisciplina? E também de frequência às aulas dos alunos e alunas?

Semelo: Você diz com relação à minha aula especificamente? Percebo que não. Existem alunos ausentes, faltosos, mas não chegam num universo de 30 a 35 alunos, são 2, 3, 4. Às vezes, tem salas que não tem alunos faltosos. Então, isso é um outro problema que foi superado. É lógico que os projetos do governo contribuem, o aluno vem, às vezes, forçado, interessado, no Leve-Leite, no Bolsa Família, no material escolar que eles recebem. Quer dizer, a falta prejudica o recebimento dessas assistências por parte do governo. Mas eu penso também que a aula é um elemento que motiva muito.

Percebo que eles gostam da minha aula, que me respeitam, que a gente está numa discussão, num debate aberto, franco em sala de aula. Isso é um elemento importante. Acredito que eles vêm para aula, interessados na aula, interessados em aprender. Obviamente não são todos, não vou ser hipócrita. Mas boa parte, mais de 70 a 75% da sala vem interessada em aprender, em fazer discussões, sugerem atividades, filmes, músicas, uma diversificação do conteúdo. Eu dou espaço para que eles atuem, falem. Trabalho em grupo na sala. Isso também promove uma diferença, eles percebem ali que tem um espaço organizado de maneira diferente. Então, eu penso que isso também motiva. No início.... posso falar dessa experiência? [risos] No início, havia uma resistência também dos alunos porque nenhum outro professor trabalhava assim e aí, com insistência, porque eles não queriam sentar... aí eu que organizo, eu exerço a autoridade: eles sentam com quem eu defino. Então grupos, os chamados grupos produtivos. Eu não sei se poderíamos chamar assim, mas, enfim... o avançado senta com quem tem dificuldade e aí o trabalho é coletivo, em todos os momentos. Isso fez com que eles se motivassem... uma aula diferente, nesse aspecto. Pelo menos, eles sentam de uma forma diferente. Não enfileirados. Tanta crítica com relação a carteira enfileirada, mas ninguém faz nada. Então, tem que fazer. Enfim, é isso... não sei se estou respondendo ao que você está perguntando.

Pesquisador: Semelo, você dá aula para os alunos das pontas: para 5ª série e para 8ª série. Tem diferença de comportamento, tem diferença de aprendizagem nesses dois universos?

Semelo: Eu acho que sim. É lógico que a cada ano as nossas quintas estão vindo com um nível melhor, também resultado no Fund. I dos projetos que são desenvolvidos aqui. Então, por exemplo, essa quinta, eu tenho uma 5ª que é a 5ªA, essa 5ª é a melhor 5ª com a qual eu trabalhei. Durante 4 anos seguidos eu trabalhei só com 5ªs séries aqui na escola. Depois que, há dois anos, eu vim trabalhando com as 8ªs. Na verdade, nós professores de Língua Portuguesa, somos em 4, a gente organiza assim: a gente pega a 5ª série e acompanha até a 8ª. Ano que vem, eu vou voltar para 5ª, entende? Então, ano que vem eu pego as 5ªs séries e acompanho até a oitava. Nós organizamos dessa forma. Tem diferença assim. Os alunos de 5ª logicamente têm outros interesses, outras motivações, outros... uma maneira própria de lidar com o processo de ensino-aprendizagem. Os alunos da 8ª apresentam um interesse menor por conta, talvez, de estarem já interessados em outras questões, beirando a adolescência ou já adolescentes. Eu acho que nós temos que levar em consideração isso. Mas, eu penso que, ao mesmo tempo, a gente consegue mantê-los dentro de um interesse, de um limite de interesse interessante. Eu percebo que os nossos alunos da 8ª série são bem interessados. Pelo menos, um setor. Obviamente, não são todos. Existe sim um setor bem desmotivado, mas uma minoria, inclusive pergunta, aquela pergunta clássica “o que você quer ser quando crescer”, eles não sabem. Não tem perspectiva.

Pesquisador: E a que você atribui essa desmotivação?

Semelo: Eu penso que a própria sociedade, a maneira como a sociedade é conduzida e construída. Que é um reflexo disso. Nossos alunos são de periferia. A vida desses alunos não é fácil. Geralmente, são esses alunos que têm dificuldade de aprendizagem, que eu disse no começo, são os alunos que chegam na 8ª série sem motivação. Então, por exemplo, eu tenho uma aluna que, com 14 anos, cuida de 7 irmãos com a mãe. Que motivação vai ter essa aluna? Um trabalho que a gente precisa desenvolver o tempo todo de motivá-la, de mostrar que ela tem força sim, até por isso. Que a gente valoriza isso nela. Eu, particularmente, tento mostrar isso a ela. Mas ela tem um limite. Já chega cansada na sala de aula, desmotivada. Já teve toda uma batalha pela manhã. Nosso horário é a tarde; pela manhã, ela teve todo um processo de cuidar do irmão, levar para escola, dar comida para um, café para outro... Chega à escola com que motivação? É a mesma coisa, é meio parecido com EJA. O sujeito trabalha o dia inteiro e chega para estudar a noite, cansado. É esse exemplo. E nós temos alunos que estão vinculados com o problema da periferia. Quer dizer, essa barbárie que se instalou, que se instala e eles não conseguem perceber isso, alienados, e superar. Então, a escola, às vezes, consegue. Muitos já conseguiram colocar num eixo. O problema é que quando eles saem da unidade, às vezes, você percebe que eles retrocedem.

Pesquisador: Quais são as características, já que você está falando disso, gerais das famílias dos alunos da sua classe? As características socioeconômicas e culturais, a inserção na comunidade e o nível de escolaridade.

Semelo: Pergunta difícil, eu não tenho isso mensurado. Mas, assim, o que a gente percebe... é o mesmo nível dos alunos. As nossas reuniões de pais, por exemplo, o comportamento do pai é muito similar do aluno. A gente tenta fazer uma discussão, travar uma discussão, e... inclusive nossas reuniões são bem demoradas, existe uma pauta, às vezes, longa, até para discutir os processos da escola, os projetos que são desenvolvidos aqui. A gente explica, comenta, avalia. E a participação é de um ou outro. Eles não sentem interesse pelo processo da escola, da educação. Também eu penso que está travado nesse universo, essa questão que eu estava dizendo anteriormente, ou seja, a própria barbárie que se instala. Então, alguns pais, por exemplo, têm problema de uso de drogas, alcoolismo, desempregados, jogados à sorte que essa vida lhes propõe.

Pesquisador: A questão socioeconômica, o nível de escolaridade, se você tem alguma ideia como é que seja. A inserção dessas famílias na própria comunidade.

Semelo: Eu caracterizo que o nível de escolaridade é baixo. Talvez, creio que até 8ª série ou Ensino Médio. O problema é que eles não têm formação técnica, profissional ou Ensino Superior, entende? Existe sim um setor, talvez, analfabeto, você percebe. Essa é a característica, o perfil dos pais dos nossos alunos: nível cultural baixo, óbvio. É lógico que pode ser relativo. Se a gente pegar pelo patamar da escolarização, o nível cultural é baixo. Na verdade, são pessoas que, a partir disso não conseguem ter uma atuação, talvez, política no bairro. Eu percebo que o bairro aqui – eu venho da Zona Leste, sou oriundo da Zona Leste – e uma coisa que me chamou atenção quando eu me mudei pra cá, para a Zona Oeste, é o grau de alienação, de despolitização das pessoas da região, entende? Comentava, inclusive, com as pessoas que moravam aqui. Não que a Zona Leste seja um exemplo, mas eu percebo que havia até uma relação de proximidade maior entre as pessoas. Hoje eu transito mais no bairro, as pessoas não se cumprimentam. E isso eu percebia na Zona Leste. Às vezes, você ia para um bairro mais central e as pessoas te dizem “Bom dia”, apesar de ser a mesma cidade e aqui não. Enfim... mas você percebe que existe um distanciamento por parte de discussões que envolvem a precarização do bairro, as questões que estão postas aí pra isso. Por exemplo, nós temos alunos que moram aqui numa região de invasão de Sem Terra e eles passam hoje por um processo de desapropriação e ninguém faz absolutamente nada. Não se move. Pelo menos, até onde eu saiba. Eu não ouço, não vejo ninguém fazendo, travar nenhum tipo de discussão ou resistência por parte dessas pessoas. Enfim, houve um tempo que nós recebemos a líder do movimento, mas hoje eu já não sei como que está. Então, esse é o perfil dos alunos, dos pais dos nossos alunos, que é o perfil dos próprios alunos. Mas eu percebo que os alunos têm uma preocupação interessante no sentido de se encaminhar para uma escola técnica. Eu penso que isso é meio geral hoje, de dar prosseguimento ao estudo, de encaminhar para uma universidade. Eu percebo essa consciência neles.

Pesquisador: E qual é a relação das famílias com a escola?

Semelo: Muito baixa. Claro que a gente já avançou no sentido de que hoje tem uma presença maior de pais nas reuniões, por exemplo. Mas eu penso que quantidade, às vezes, não é qualidade. Então, a gente precisa avançar na qualidade. Conseguir trazer uma presença maior no conselho da escola. A presença de pais no Conselho é muito baixa. E é onde a gente consegue travar as discussões mais importantes. Não que as outras não sejam, discussões de sala de aula, enfim... Mas discussões que envolvam os projetos, as verbas, até o currículo, talvez, por que não? Enfim, eles não vêm, quando vêm é 1,2,3... talvez uma falha nossa, óbvio, não, com certeza. A gente talvez... não sei onde nós estamos errando, enfim... talvez, precisa fazer uma reflexão. Não tenho feito essa reflexão ainda.

Pesquisador: E a relação das famílias com o professor Semelo, de Língua Portuguesa? Quando é que as famílias mantêm contato e com que frequência?

Semelo: Nas reuniões. Nós temos aqui todas as segundas-feiras um espaço em que convocamos todos os alunos que apresentam problemas durante a semana. Problemas de todo tipo: problemas de aprendizagem, problemas de ordem, às vezes, até emocional e, obviamente, de indisciplina e nós convocamos esses alunos para uma reunião que ocorre toda segunda-feira e convocamos os pais e os alunos. Nós temos esse espaço que nos aproxima. Como eu estou a um certo tempo na escola, termina adquirindo uma certa visibilidade: os pais te conhecem, os pais chegam para conversar. A conversa é sempre sobre o filho, sobre o aluno, sempre sobre a questão de como o filho está. Isso eu acho importante, mas a gente não consegue avançar em outro tipo de discussão. Tenho sim o respeito deles,

isso é notório. Até por já estar a um certo tempo, volto a insistir nisso... você termina... mas também pela atuação. Como eu tenho uma atuação mais ativa também: estou sempre nos fóruns, nas discussões, então eles percebem um canal aberto comigo. Qualquer reclamação vem falar com o Semelo, qualquer coisa é com o Semelo, entende? Os próprios alunos terminam, como eu tenho essa relação aberta com os alunos, eles comentam em casa, é óbvio, e os pais tem uma segurança para me procurar. Então, minha relação com os pais é tranqüila e saudável. Eu penso que é nesse sentido e apoio a presença do pai na escola. Defendo sempre

Pesquisador: E que tipo de ausência dos pais você observa? Quando é que faz falta essa ausência deles?

Semelo : Eu percebo que numa atuação, vamos chamar de política, maior. Por exemplo, nossa escola hoje corre o risco de termos duas salas do noturno, da EJA, fechadas. Vem a diretoria de ensino e todo ano esse dilema: temos que correr atrás de alunos para manter as salas abertas. Percebo que a comunidade, às vezes por falha nossa, se tivéssemos travado essa discussão no Conselho de Escola, por exemplo, com um número de pais maior, a gente tivesse outro resultado. Mas, a gente percebe que os pais ficam alheios a essa discussão, por exemplo. Os pais são ausentes nesse momento, onde a gente precisa discutir determinadas questões da educação, que foge até, se amplia, sai um pouco dos muros da EMEF Altamira Fagundes; não é só um problema nosso, é um problema da rede e a gente não consegue mostrar isso. Eles não conseguem tomar consciência disso. É um problema de todas as escolas. Problema que envolve uma política pública e os pais não percebem. Eu percebo nesse sentido, que os pais são ausentes nesse momento. E logicamente no acompanhamento, aí voltando para a questão pedagógica estrita, os pais não acompanham o processo educacional dos filhos. Por mais que a gente fale, por mais que a gente chame atenção nas reuniões que eles precisam acompanhar, que os filhos precisam de ter hábito de leitura. No meu caso, especificamente, sou professor de Língua Portuguesa, adquirir hábito de leitura e de escrita, que eles precisam, na medida do possível, fazer um esforço para proporcionar ao filho o acesso à cultura de modo geral: jornais, livros; enfim, a gente tem esse discurso. Os pais não se envolvem, entra num ouvido e sai pelo outro. A impressão que dá é essa e aí aquela discussão que a gente estava fazendo anteriormente, ou seja, os pais que têm um pouco uma consciência sobre essa questão específica são os pais que têm um pouco mais de poder aquisitivo. Nós temos, por exemplo, alunos que moram aqui próximos, no Parque Ypê, e têm um poder aquisitivo maior, que eu chamo de pequena burguesia, classe média, que, depois dos avanços na qualidade de ensino, começou a matricular seus filhos aqui. Não que há um tempo atrás, há 10 anos atrás, não faziam isso, mas o número é muito maior hoje. Então, esse conflito está presente hoje no Altamira Fagundes. E os pais de alunos com precariedade social, econômica, maior tem mais dificuldade de perceber a importância de proporcionar aos filhos esses elementos da cultura.

Pesquisador: E como é que é? Esses pais conseguem ajudar na lição de casa ou ajudar no acompanhamento e ao fazer os trabalhos que são pedidos para que sejam feitos em casa?

Semelo: Não. Até pelo nível de escolaridade deles. Percebo que os pais pressionam os filhos no sentido de vir a escola. Isso eles fazem. Pelo menos, boa parte deles, a maioria. Agora, mais que isso eles não conseguem. Até porque eles sofrem do mesmo dilema, do mesmo problema. Outro dia, estávamos conversando na JEI sobre o pancadão. Sem nenhum julgamento de valor sobre o pancadão, isso inclusive não foi nem na nossa escola, o professor disse em relação a uma escola que ele trabalha, uma escola do Estado. Uma garota se envolveu com problemas no pancadão, a mãe foi convocada, esse problema veio para dentro da escola, a mãe veio convocada para uma conversa. E a mãe partilha do mesmo hábito, mesmo costume. Então, quer dizer, não é problema para eles. O que para nós é problema, para eles não. Não sei se você entendendo o que eu estou dizendo. Se a gente tem que resolver o problema do aluno, o mesmo problema é o problema do pai. Então, não tem diálogo. O que para a gente é algo absurdo, para eles é perfeitamente normal.

Pesquisador: O que é o pancadão exatamente?

Semelo: [risos] O pancadão é o baile funk. Nas periferias está disseminado... e quando eu falo assim de valor é porque é o que eles têm como elemento cultural. Algumas pessoas acham isso uma blasfêmia, dizer que é elemento cultural, mas, enfim... caracterizo que seja um elemento de barbárie também até porque eles não têm acesso a nada, não têm acesso a nenhuma outra música. Nenhum

outro estilo de música e coisa e tal. Então, estava pensando nisso hoje, inclusive. Eu cá com meus botões estava refletindo, estava lendo o jornal... estou contando história aqui! [risos] Estava lendo no jornal e lá no Rio de Janeiro os caras vão fazer uma versão do *Hair*, musical. E eu acho interessante esse musical especificamente. E eu pensando nos nossos alunos, fazer um musical deles. [FIM DO LADO A] Um violão, uma sanfona, nunca viu uma orquestra, entende? O que vai sobrar para ele? O corpo! Então, ele vai usar o corpo como musicalidade. É nesse aspecto que eu vejo o funk. Logicamente que eu também tenho críticas, tenho posicionamentos contrários a isso. Até porque nós sabemos que a indústria cultural alimenta isso, de uma forma barbarizante.

Pesquisador: E que tipo de atenção é possível dar para esses alunos que tem dificuldade ou que você indicou para o reforço? Como que pode ser feito? Que de diferencial pode ser dado na classe?

Semelo: Nós fazemos acompanhamento. Os alunos são indicados, é feito um trabalho específico com eles e aí um elemento, talvez que eu tenha esquecido de dizer, eles também têm uma resistência a vir, tem um índice razoável de faltas. Se eles faltam na aula, eles também faltam no reforço. O resultado é muito lento, sempre de longo prazo. Por isso é importante você já começar a mapear logo na 5ª série. Porque você sabe que o resultado com esse aluno específico, talvez, seja lá na 8ª série. Sendo bem realista... logicamente, há alunos que avançam mais rapidamente. Geralmente, ele consegue superar. Mas a gente tem alunos que foram encaminhados e chegam na 8ª série não com condições plenas, às vezes plenas, avançaram totalmente, com totais condições de seguir para o Ensino Médio, de acompanhar uma discussão. Eles avançam. Então, o que eu faço em sala de aula? Tento dar uma atenção específica também. É lógico que é difícil, não vou dizer que a gente consegue o tempo todo fazer isso. Por isso que existe o reforço: porque a gente não consegue dar conta de 30, 35 alunos, às vezes, até mais. De conseguir atender a todos em 45 minutos, uma hora e meia quando é dobradinha. Então, é isso. Mas o tempo todo, a gente está avaliando, diagnosticando esse aluno, tentando motivar e acompanhar o processo dele também na tutoria. O tempo todo eu me reúno com a professora para ver como eles estão. A gente aplica umas avaliaçõeszinhas, algumas produções de texto, para ver como eles estão escrevendo, como eles estão avançando. É lógico, reitero, que é sempre lentamente.

Pesquisador: E quais razões você acredita que estejam por trás dessa resistência? Por que os alunos não vêm para o reforço?

Semelo: Creio que sejam diversos elementos. Diversas situações. Logicamente existe a questão de que ninguém quer ir para o reforço. A gente nem usa o nome reforço aqui, a gente usa tutoria. Inclusive porque, no início, ampliava, a gente sente que amplia a resistência, quando fala reforço. Porque existe a brincadeira dos outros que, às vezes, sobretudo em época de *bullying*, discussão que é colocada. Então, eles têm uma resistência no sentido de quê? “Ah! Eu sou menor! Eu sou...” Eles se automenosprezam, ou seja, são essas as situações que se desenvolvem nos alunos que não conseguem aprender e nós sabemos disso. O aluno se desmotiva... se menospreza... se acha incapaz... e por isso nós temos, há um tempo atrás, não sei como está hoje, não tenho os índices... mas a evasão escolar era muito maior, até por conta disso. O aluno terminava sendo retido, ficava retido porque não aprendia. Então, são esses elementos. Eu acredito que eles não venham até o reforço, eles até frequentam um tempo e começam a faltar. São convocados para a reunião de segunda, vêm e voltam. Fica esse ziguezague, vem e volta. Por conta desses elementos, são elementos que... vamos chamar de elementos desmotivadores.

Pesquisador: Você consegue ter um contato com os professores do reforço para discutir que tipo de conteúdo ou que tipos de atividades seriam interessantes trabalhar no reforço ou eles também fazem o contrário, dizer que tipo de atividades ou de conteúdo seria interessante trabalhar em sala de aula para melhorar o rendimento desses alunos do reforço?

Semelo: Isso é o ideal. É o que a gente pensa em fazer. Às vezes, não conseguimos devido à própria correria, do cotidiano da escola. Mas a gente se encontra, se reúne, às vezes, nos horários individuais; a gente combina meia horinha, senta e conversa. Combinamos sim. Aulas a gente sugere. E aí não é só o professor de Língua Portuguesa. Existe um intercâmbio. Percebo que a professora da tutoria, professora Tomi que também é professora de Língua Portuguesa, está sempre em contato, interessante isso, com os professores de Fund. 1, entende? Que, ao meu ver, estão até mais preparados do que eu, que não sou alfabetizador, por exemplo, para ajudá-la nesse aspecto. É lógico que eu me reúno. Até a

questão da falta é uma questão que nos incomoda: o aluno precisa vir porque, se não, ele não avança. Mas a gente se reúne o tempo todo e conversa. Até porque somos amigos de longa data, então facilita. Às vezes, se liga, conversa por telefone, inclusive, “Tomi, faz isso, faz assado”.

ANEXO C – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS – MÃES/ PAIS E/ OU RESPONSÁVEIS

C.1 - Mãe de Sipho, aluno do 2º ano B

Pesquisador: O que a senhora espera que a escola ofereça ao seu filho?

Mãe de Sipho: Bom, eu acho (risos) que a escola já oferece uma boa parte porque ele está aqui desde o ano passado e Sipho evoluiu muito depois que foi pro reforço. Porque ele tem uma dificuldade muito grande em ler e, na realidade, o que eu esperava era esse acompanhamento que a escola já tem dado pra ele.

Pesquisador: E quais são os problemas que seu filho apresenta de dificuldade, como é que isso começou?

Mãe de Sipho: Então, o Sipho ele sempre foi muito preguiçoso. Pra ler, pra escrever. Ele é manhoso. É, (risos) agora não que eu estou trabalhando, mas quando eu estava sem trabalhar ele chegava da escola, geralmente tomava banho, almoçava, aí ia ver o caderno e... chora pra fazer lição. No primeiro ano dele ele não queria vir pra escola de jeito nenhum. Tinha uma professora aqui que ele não se identificou; acho muito e até pra mim, porque ele na perua tinha problema, não queria entrar de jeito nenhum na perua pra vir pra escola. Esse ano ele está interagindo com o professor Kokumuo e a Professora Thembi e assim, ele tem só falado coisas boas. Participo de todas as reuniões e na última reunião dele eu tive uma informação de um caso que eu já tinha conversado com ele em casa. Sobre um dos companheirinhos dele, da sala de aula, que ele acabava sempre se envolvendo com esse companheiro e, às vezes, saía do reforço. E a professora Thembi acabou me chamando aqui, eu vim, nós conversamos, eu conversei com ele e eu tenho acompanhado ele por bilhete agora. Porque como eu trabalho, eu mando bilhete e os professores respondem. Então, ele tem melhorado.

Pesquisador: Ele tem problema de aprendizagem, de comportamento ou de saúde?

Mãe de Sipho: De aprendizagem sim porque ele é preguiçoso pra ler, mas ele melhorou muito. A professora Thembi falou que ele melhorou muito na leitura. Eu tenho notado também em casa que tudo quanto é plaquinha agora que ele vê ele quer ler, antes ele já não se interessava. De comportamento, sim. Essa fase de oito anos é uma fase de descoberta também e junta, com outras crianças e não tem como dizer que não tenha. Agora, de saúde... não. Ele tem uma bronquite que de vez em quando tem algumas crises, mas nada que comprometa o desenvolvimento dele.

Pesquisador: E de comportamento, quais seriam as atitudes que poderiam estar afetando aqui?

Mãe de Sipho: Na sala dele eu sei que os meninos brincam muito de chutar. E pegou essa mania de chutar, de chutar e chutar.

Pesquisador: Quando esses problemas começaram a acontecer? Talvez, começaram a afetar o rendimento dele?

Mãe de Sipho: O professor nunca falou que isso estava afetando o rendimento dele. Falou que isso deixava ele, às vezes, mais displicente, menos atencioso. Mas nunca nada assim, algo relatado realmente ao aprendizado dele. Assim, dos alunos se envolverem na sala de aula e ter aquele momento de distração.

Pesquisador: Então, hoje ele está no segundo ano. E quando ele entrou no primeiro ano, ano passado, ele já demonstrava essa dificuldade ou essa preguiça como a senhora mesma diz ou não deu pra perceber no ano passado?

Mãe de Sipho: Já demonstrava. Mas não era tanto. Mas já demonstrava. Ele tinha muita dificuldade pra ler, até mesmo pra ele escrever, entendeu? Ele sempre foi assim, desde o EMEI.

Pesquisador: O que significa para a senhora, saber que seu filho precisa de reforço? Há algum incômodo nisso?

Mãe de Sipho: Sim. Há sim. Inclusive voltei a estudar pra poder dar um suporte melhor pra eles. Por eu ser estudante, então, eu vejo que realmente está acontecendo alguma coisa sim. Mas é aquilo. Sipho é muito preguiçoso, muito. Tem que ficar no pé mesmo ali e só sair de cima dele quando ele fizer toda a lição. Porque se deixar ele não faz.

Pesquisador: E como está sendo a frequência do Sipho na turma de reforço?

Mãe de Sipho: Ele vem. Ele está no reforço todos os dias que tem reforço. Ele vem, vai de perua e só não vem nos dias que não tem aula ou se tiver doente. Mas a frequência dele escolar geralmente nunca tive problema em reclamação.

Pesquisador: E a senhora acha que vai ser bom para ele o reforço?

Mãe de Sipho: Sim. Independente de qualquer coisa, eu acho que a professora Thembi que está com ele no reforço ela é uma excelente professora. Professor Kokumuo também que é o professor dele são excelentes, não tenho queixa nenhuma.

Pesquisador: E a senhora acha que o Sipho gosta da escola?

Mãe de Sipho: Gosta. Isso eu sei que ele gosta.

Pesquisador: Quais demonstrações ele dá de que gosta da escola?

Mãe de Sipho: Quando ele está com crise de bronquite se eu falo que ele não vem, que ele está com atestado eu percebo que ele fica meio bicudo e, assim, várias vezes ele já teve crise de bronquite e veio pra escola porque não queria faltar na escola (risos).

Pesquisador: E ele demonstra ter vergonha de vir para o reforço?

Mãe de Sipho: Nenhuma, nunca me demonstrou. Nada que eu percebesse.

Pesquisador: Do que ele mais se queixa quando está em casa sobre a escola? Há alguma queixa ou não com relação à escola?

Mãe de Sipho: Nunca se queixou de nada. Nem dos amigos, nem dos professores. De nada, ele nunca se queixou dessa escola, nem de ninguém.

Pesquisador: O que a senhora acha que está bom na escola de seu filho?

Mãe de Sipho: Nossa! Essa escola aqui é muito boa! Tanto que eu tenho uma filha que tá saindo agora do EMEI e eu fui lá tentar encaixar ela aqui. Eu não tenho o que falar, nem da direção, nem da coordenação, nem dos professores, nem de nada. Pra mim é uma escola que tá bem interagida aqui na comunidade.

Pesquisador: Quais são os pontos positivos que a senhora poderia listar pra gente alguns pelo menos?

Mãe de Sipho: A interação dos professores com os alunos. A interação da direção com os pais. O acompanhamento de perto de cada aluno. O ensino aqui também é muito bom.

Pesquisador: Tem algo que a senhora gostaria de mudar na escola?

Mãe de Sipho: Aqui não.

Pesquisador: O que o seu filho faz quando não está na escola?

Mãe de Sipho: Na parte da tarde ele fica em casa e ele faz lição, dorme, costuma dormir à tarde depois que chega. Fica com os irmãos, brinca, conversa, assiste televisão um certo período e dorme cedo porque acorda cedo.

Pesquisador: Quem cuida dele quando está em casa nesse horário?

Mãe de Sipho: Eu costumo sempre fazer meu horário de almoço depois que ele chega da escola pra mim ter um tempo pelo menos, um tempinho ali com ele. Fica minha mãe e os irmãos.

Pesquisador: Os irmãos são mais velhos, mais novos?

Mãe de Sipho: Ele tem um irmão de quinze, uma de quatorze, uma de treze e tem uma de seis.

Pesquisador: Ele brinca na rua também quando está em casa?

Mãe de Sipho: Brinca. Às vezes ele fica brincando com meu vizinho que são da mesma faixa etária.

Pesquisador: E quanto tempo mais ou menos? Vai pra casa, fica lá um tempo. Esse tempo que ele passa na rua é grande ou ele tem um certo período de brincar na rua com os irmãos e os vizinhos?

Mãe de Sipho: Durante a semana não. Final de semana, geralmente domingo quando está os irmãos e eles ficam batendo bola na frente da minha casa. Nem dá pra brincar na rua porque minha rua é uma rua que passa muito carro.

Pesquisador: Mas durante a semana não, ele não brinca na rua?

Mãe de Sipho: Dificilmente, durante a semana todas as crianças estão estudando e eles estudam em horários opostos, então...

Pesquisador: Qual é o grau de escolaridade dos pais do Sipho? A senhora, até que ano a senhora estudou?

Mãe de Sipho: Eu cursei o... Fiz até a oitava série, depois voltei, fiz o EJA, conclui o segundo grau e no momento estou cursando técnico em administração.

Pesquisador: A senhora tem Ensino Médio Completo?

Ana Cristina Marinho Barbosa: Sim.

Pesquisador: E o pai do Sipho?

Mãe de Sipho: Não sei. Eu acho que ele estudou até quinta série.

Pesquisador: Qual é a profissão da senhora?

Mãe de Sipho: Agente comunitária de saúde.

Pesquisador: E do pai?

Mãe de Sipho: Eu sei que ele trabalha numa empresa de água, mas não sei o cargo que ele ocupa.

Pesquisador: A senhora é agente comunitária de saúde e que função a senhora desempenha lá?

Mãe de Sipho: Agente mesmo.

Pesquisador: Nas casas?

Mãe de Sipho: De porta em porta, vou, fico sabendo da situação de saúde. Isso tudo.

Pesquisador: A senhora trabalha vinculada num departamento ou numa unidade, onde tem alguém que coordena o trabalho de vocês, dos agentes de saúde, é isso?

Mãe de Sipho: Isso.

Pesquisador: A senhora vem à escola nas reuniões de pais, nas reuniões de conselho ou nas festas?

Mãe de Sipho: Todas as reuniões de pais eu estou. Nas festas nem sempre porque como eu estudo e eu faço técnico, então, a gente tem muita exposição de trabalhos valendo nota, inclusive, sábado teve a mostra cultural aqui e eu não pude vir porque eu tive uma mostra cultural na Vila Leopoldina. Mas geralmente quando eu não venho, um dos meus filhos sempre vem acompanhando o Sipho, sempre o mais velho ou a Priscila.

Pesquisador: E a senhora conversa com o professor do Sipho, no caso com o Professor Kokumuo ou com as professoras do reforço com frequência?

Mãe de Sipho: Sim, com frequência. Como agora eu trabalho, sempre estamos conversando por bilheteinho.

Pesquisador: Essas conversas são frequentes? Tem um período determinado? Ou só quando a senhora é chamada à escola?

Mãe de Sipho: Sempre tem uma frequência. Eu sempre coloco um bilheteinho, uma vez na semana, quando eu vejo que precisa eu coloco umas duas vezes na semana e o professor Kokumuo me responde e a professora Thembi também.

Pesquisador: Que tipo de participação sua poderia ajudar o Sipho na escola?

Mãe de Sipho: Eu já ajudo que é ajudar ele fazer a lição em casa. Não só eu. Os irmãos, a minha mãe. E assim, acompanho ele em tudo que ele precisa, tudo que tem eu procuro estar sempre em dias com ele.

Pesquisador: Então, a senhora ajuda ele nas lições de casa?

Mãe de Sipho: Sim. Quando eu não estou, meus filhos mais velhos o auxiliam.

Pesquisador: Mas quem é que mais faz isso, por exemplo, quando tem lição de cãs, geralmente é a senhora ou alguém que faz isso e a senhora eventualmente? Ou a senhora faz sempre e alguém ajuda de vez em quando?

Mãe de Sipho: Quando eu não estou em casa. Que às vezes... Eu procuro sempre almoçar no horário que ele esteja em casa. Mas assim, mesmo meus filhos ajudando, quando eu chego eu dou uma revisada no que ele fez.

Pesquisador: As professoras já chegaram a pedir ou pedem a ajuda da senhora, na lição de casa?

Mãe de Sipho: Sim. Todas as reuniões que eu venho eles pedem ajuda de todos os pais para auxiliar os filhos nas lições.

Pesquisador: A senhora costuma conversar com as professoras do reforço sobre as dificuldades do Sipho?

Mãe de Sipho: Sim. Tem mais ou menos uns quinze dias que eu vim e falei com a professora Thembi e ela falou pra mim que ele estava melhorando, estava já lendo. Falei pra ela que eu ia estimular mais ele lá em casa. É o que nós temos feito. Todas as plaquinhas que nós vemos, nós: "Sipho, o que está escrito aqui?" E ele lê (risos).

Pesquisador: De que forma a senhora ficou sabendo do desempenho do seu filho na escola?

Mãe de Sipho: Bom! Essa escola é muito boa. Porque quando alguma coisa não vai bem ou é por bilhete ou tem a convocaçãozinha pra vir aqui. Mas sempre eles estão informando a gente. Nas reuniões. Tem reuniões de pais também.

Pesquisador: Qual é a opinião da senhora sobre a indisciplina na escola?

Mãe de Sipho: Então, Kokumuo, é assim, aqui nessa escola eu não vejo tanta indisciplina como na escola dos meus filhos mais velhos. Eu vejo que aqui é uma escola que ela não interage só na educação, mas também nessa parte, e quando acostuma acontecer algum caso do que seja fora do que seja normal da criança a escola convoca os pais. Eu nunca fui convocada, nunca fui chamada aqui para falar sobre o Sipho sobre indisciplina. Sempre sobre ele não estar lendo, porque ele não está escrevendo, mas nunca que ele agrediu ninguém, que ele tenha faltado com respeito, isso nunca.

Pesquisador: Tem algo sobre a escola, sobre seu filho que a senhora gostaria de falar e que não foi perguntado pelo entrevistador?

Mãe de Sipho: Não. Nada.

Pesquisador: Sobre a escola?

Mãe de Sipho: Também não. Não tenho o que reclamar da escola.

Transcrição de entrevistas

C.2 – Mãe de Faraa, aluna do 2º ano B

Pesquisador: O que a senhora espera que a escola ofereça à sua filha?

Mãe de Faraa: Melhor ensino. Tem tido aqui. Eu vejo nessa escola que faz de tudo pra que as crianças venham seguir a frente. Então, quanto a isso eu sei que a escola tem feito a sua parte.

Pesquisador: Quais são os problemas que sua filha apresenta na escola?

Mãe de Faraa: Ela fica distraída. Isso eu sei que ela fica. Tipo assim, ela começa a fazer, ela até faz, mas tem hora que ela fica... se o professor não ficar chamando, isso ele passou pra mim, não é? Se ele fala: "Faraa, olha!". Ai ela retorna e começa a fazer novamente. Então, isso que atrapalha.

Pesquisador: Ela tem essa distração também em casa ou é aqui na escola só?

Mãe de Faraa: Creio que só aqui na escola.

Pesquisador: Ela tem problema de aprendizagem, de comportamento ou de saúde?

Mãe de Faraa: Não. Não vejo dificuldade. É mais é, tipo assim, que ela distrai mesmo.

Pesquisador: E de comportamento, alguma reclamação nesse sentido dela?

Mãe de Faraa: Não tenho nada a reclamar dela. Ela tem bom comportamento, tanto aqui na escola como em casa.

Pesquisador: E essa distração dela, tem que chamar a atenção? Quando que começou a acontecer?

Mãe de Faraa: Eu sei que esse ano que o professor estava falando pra mim. Agora, o ano passado eu não sei se acontecia isso com ela também.

Pesquisador: O que significa para a senhora, saber que sua filha precisa do reforço? Há algum incômodo nisso?

Mãe de Faraa: Há. Porque eu vejo assim que ela... é... como eu posso dizer? Que eu vejo que ela é uma criança inteligente, mas ai eu fico assim: "Ué! Mas por que tá no reforço?" Porque você precisa melhorar, não é? Porque se você está no reforço é porque você não está bem. Que se uma criança está no reforço é que não está bem.

Mãe de Faraa: E como está sendo a frequência dela no reforço?

Mãe de Faraa: Dos dias que ela tem vindo, ela participa.

Pesquisador: Mas ela falta algumas vezes à aula ou ela vem sempre?

Mãe de Faraa: Ela teve algumas faltas, que nem tipo ontem mesmo. Segunda, isso, ontem mesmo ela faltou e foi dia que tinha reforço.

Pesquisador: A senhora acha que vai ser bom para ela o reforço?

Mãe de Faraa: Olha, do reforço eu queria até falar mesmo do reforço. Porque eu acho ótimo o reforço, só que eu acho também, numa outra parte, que as crianças têm que sair da classe enquanto está tendo aula. Lógico que está fazendo ali a aula tem que ser retirada da classe pra está aprendendo o reforço. E isso o que? Quando a criança eu vejo é... que quando a criança vem pra sala de aula ela perdeu também aquilo que o professor já deu. Eu acho que o reforço teria de ser tipo um horário diferente ou então... é... porque a criança de segunda série não tem vários professores, mas eu acho assim que tipo... é... teria de ter um horário só pro reforço como das crianças da tarde que tá no reforço. Vamos dizer assim, vem pro reforço de manhã. Então, eu creio que também dá... que seria bom se a criança tivesse um horário diferente da aula pra reforço.

Pesquisador: Então, a senhora acha que há uma perda nesse momento que tira a criança da sala para ir pro reforço?

Mãe de Faraa: Eu acho que tem uma perda nisso. É muito bom, mas há uma perda.

Pesquisador: A senhora acha que a sua filha gosta da escola?

Mãe de Faraa: Ela gosta. Ela gosta. Às vezes quando eu não... acabo não dando pra vir trazer, né?: “Ah! Mãe, você deixou em casa, eu queria estar na escola”, né? (fim da fita)

Pesquisador: A senhora acha que sua filha demonstra ter vergonha de vir para o reforço?

Mãe de Faraa: Eu não vejo não que ela tem vergonha.

Pesquisador: Do que se queixa mais quando está em casa sobre a escola?

Mãe de Faraa: Que ela quer sentar na cadeira da frente (risos) aí eu sei que ela se queixa. Que ela quer ficar pertinho, mais perto do professor. Agora ela está mais perto, não é, Faraa?

Pesquisador: A senhora tenta conversar sobre isso com as professoras, com a direção ou coordenação da escola?

Mãe de Faraa: Disso eu já conversei com o professor. Daí ela chegou. Foi daí que ela começou a sentar mais pra frente. Aí ela melhorou mais.

Pesquisador: O que a senhora acha que está bom na escola da sua filha?

Mãe de Faraa: Olha, eu não tenho o que reclamar, não, da escola. Nada mesmo. Eu vejo que a escola, a direção é muito boa. Que faz com que as crianças venham... que os pais também venham ali forçar, um pouquinho. Eles, toda, toda, de tudo. Eu acho que eu dou nota dez, dez não, nove vai, dez é muito (risos).

Pesquisador: E o que então se a senhora pudesse a senhora mudaria na escola? Tem alguma coisa?

Mãe de Faraa: O que eu mudaria? Não.

Pesquisador: O que a filha da senhora faz quando não está na escola?

Mãe de Faraa: Ela fica em casa comigo.

Pesquisador: Quem cuida dela quando está em casa?

Mãe de Faraa: Eu mesma.

Pesquisador: Ela brinca na rua?

Mãe de Faraa: Não, não brinca na rua.

Pesquisador: Mesmo nos finais de semana?

Mãe de Faraa: Mesmo nos finais de semana. Ela fica só no quintal. Dentro do quintal.

Pesquisador: Qual é a escolaridade da senhora? A senhora estudou até que ano?

Mãe de Faraa: Segundo colegial.

Pesquisador: Completo?

Mãe de Faraa: Incompleto. O segundo colegial eu estudei o primeiro e segundo. O segundo ano incompleto do segundo colegial.

Pesquisador: Então, faltou só concluir o segundo e o terceiro ano?

Mãe de Faraa: Terceiro. Isso.

Pesquisador: E o pai dela, qual é a escolaridade dele?

Mãe de Faraa: Até a sexta série.

Pesquisador: Até o sexto ano?

Mãe de Faraa: Até sexto ano.

Pesquisador: Qual é a profissão da senhora?

Mãe de Faraa: Eu sou costureira.

Pesquisador: Mas está trabalhando no momento?

Mãe de Faraa: Eu trabalho em casa mesmo com costuras.

Pesquisador: É por encomenda ou trabalha para alguma empresa, alguma loja?

Mãe de Faraa: Não. São concertos para pessoas que moram por lá mesmo e tem algumas é... tipo assim... tem... ah! O que você falou, Faraa? Peça? Não. As peças. É... tipo assim... tem um bufê mesmo que eu faço esse uniformes pra um bufê. Porque eu não divulgo assim.

Pesquisador: E o pai, qual é a profissão do pai dela?

Mãe de Faraa: É... coisa de carro. Agora eu não... Eu sei que mexe com rodo ar, tacógrafo, velocímetro, com essas coisas.

Pesquisador: Então ele trabalha numa empresa é isso, numa oficina?

Mãe de Faraa: Agora ele está desempregado.

Pesquisador: Ele fica mais em casa? Está procurando emprego?

Mãe de Faraa: Ele sai.

Pesquisador: Quantas horas por dia, mais ou menos, a senhora acha que se dedica à costura estando em casa? É possível determinar quanto tempo, mais ou menos, para costura?

Mãe de Faraa: Ah! Normalmente eu fico muito tempo na costura.

Pesquisador: E mesmo assim dá pra acompanhar a Faraa?

Mãe de Faraa: Na realidade não dá pra pegar assim, ficar com ela todos os dias. Não tem como. Porque tem vez que tem muita coisa e eu não consigo, entendeu, ajudar ela. Mas, tem lição eu vou, ajudo ela fazer, mas pegar e ficar ali pra ir lendo com ela alguma coisa que é bom, eu sei que é bom e eu sei que isso é uma perda quando a gente não faz, eu não tenho feito isso.

Pesquisador: A senhora vem à escola nas reuniões de pais, nas reuniões de conselho ou nas festas?

Mãe de Faraa: Eu venho.

Pesquisador: E a senhora conversa com a professora da sua filha ou com a professora do reforço? Com que frequência isso?

Mãe de Faraa: Eu converso com o professor mesmo. O professor dela mesmo que é o Kokumuo.

Pesquisador: E com as professoras do reforço, teve algum contato?

Mãe de Faraa: Também junto. Quando tem reunião elas mesmo chama pra conversar cá gente. Que é a doutora... a Thembi e a Dalila, uma coisa assim.

Pesquisador: Que tipo de participação da senhora poderia ajudar mais sua filha na escola?

Mãe de Faraa: Participação? (pausa) Ah! Eu não sei. Ai eu já não sei (risos).

Pesquisador: A senhora ajuda ele nas lições de casa?

Mãe de Faraa: Ajudo. Como eu já falei. As lições de casa quando tem eu ajudo.

Pesquisador: Só a senhora ou tem mais alguém que ajuda nas lições de casa?

Mãe de Faraa: O pai dela também.

Pesquisador: As professoras chegaram já pedir ajuda pra fazer a lição de casa com ela ou não?

Mãe de Faraa: Ah! Que eu lembra, não.

Pesquisador: A senhora costuma conversar com as professoras do reforço sobre as dificuldades dela?

Mãe de Faraa: Também.

Pesquisador: Qual foi a última conversa e que tipo de assunto vocês trataram?

Mãe de Faraa: (pausa) Ah! Que ela estava sentindo sono. Dormindo na classe; para fazer ela dormir mais cedo. Ai eu comecei deixar ela dormir mais cedo. Agora ela não apresenta mais esse problema de ficar dormindo.

Pesquisador: De que forma a senhora fica sabendo do desempenho da sua filha na escola?

Mãe de Faraa: Através da escola mesmo. Porque ou a escola mesmo liga. Liga pra conversar. Ou até quando eu venho pegar ela fala: “Oh! O professor quer falar.

Pesquisador: Na sua opinião, a senhora acha que há indisciplina nessa escola?

Mãe de Faraa: Indisciplina não. Você fala assim em relação... no geral a indisciplina? Da direção ou você fala dos...

Pesquisador: Dos alunos.

Mãe de Faraa: (pausa) Ah! Eu sei que às vezes... teve umas duas vezes que a Faraa me queixou, de alunos. Mas ai eu falei: “fala com o professor, que eles estão lá. Estando já perto, fala com o tio que está lá perto. Algum adulto quando tiver alguma coisa assim. E ela faz isso.

Pesquisador: Sobre o que ela já se queixou?

Mãe de Faraa: (pausa) Ah! Teve uma vez que foi um menino que puxou a roupa dela assim, abaixou. Aí eu peguei falei, eu mesma até falei com o menino: me mostra que eu vou falar com ele. Ai depois a perueira até falou com a mãe dele também. Falou: “eu vou falar com a mãe dele.” Aí nunca mais aconteceu isso. Não lembro o nome do menino, mas eu chamei o menino.

Pesquisador: A senhora acha que ela tem atitude de indisciplina também, a Faraa?

Mãe de Faraa: Ela não tem. Se você for verificar eu tenho certeza que ela não tem.

C.3 – Mãe de Amani, aluna do ano C

Pesquisador: O que a senhora espera que a escola ofereça ao seu filho?

Mãe de Amani: Eu espero que o meu filho aprenda para quando ele sair daqui ele ter uma boa base para um colegial, que esteja preparado.

Pesquisador: Quais são os problemas que o Amani apresenta na escola?

Mãe de Amani: Ele não consegue ter atenção. Ele se distrai. Parece que ele está viajando, indo pra outro lugar. É uma coisa assim mais ou menos.

Pesquisador: Essa desatenção dele, viajando, como a senhora diz, isso é de muito tempo? Em casa também é assim, em todo lugar ele é assim ou a senhora acha que é um comportamento que ele tem aqui na escola?

Mãe de Amani: Em todo lugar ele é assim. Até mesmo na igreja. Se é uma coisa que não está interessante ele desliga. Todo lugar.

Pesquisador: Ele tem problema de aprendizagem, de comportamento ou de saúde?

Mãe de Amani: De saúde não. De comportamento ele é uma criança tranquila, é mais aprendizagem mesmo a dificuldade dele.

Pesquisador: E quando está em casa, como é essa dificuldade? Ele leva uma lição pra fazer, geralmente ele dá conta dessa lição?

Mãe de Amani: Ele precisa de ajuda. Então, tem a moça que olha ele que ajuda e tem eu que dou um reforço em casa. Ele sozinho, sozinho ele não consegue.

Pesquisador: E essa distração dele, quando é que começou a acontecer?

Mãe de Amani: Foi logo da primeira série. Ele está com essa dificuldade desde a primeira série.

Pesquisador: O que significa para a senhora, saber que, seu filho, precisa de reforço? Há algum incômodo nisso?

Mãe de Amani: Não. Para mim não tem incômodo. Eu quero, eu espero que ele aprenda para não ter tantas dificuldades numa quarta série, numa quinta. Porque ele vai passando, passando sem saber, é complicado.

Pesquisador: E como está sendo a frequência dele no reforço?

Mãe de Amani: Ele vem sempre. Ele não falta. É muito difícil ele faltar.

Pesquisador: A senhora acha que vai ser bom para ele o reforço?

Mãe de Amani: Sim. Já ajudou ele bastante. Tanto a Thembi quanto a professora, elas são muito boas.

Pesquisador: A senhora acha que seu filho gosta da escola?

Mãe de Amani: Não. Ele não gosta de estudar. Ele não quer vir estudar. Então, eu acho que ele não gosta não é da escola, ele não gosta de estudar.

Pesquisador: Que tipo de reclamação ele faz quando ele não quer vir? Como é que a senhora percebe isso?

Mãe de Amani: Ele acorda e fala: “Mãe – ele fala à noite quando eu chego – Mãe, quando eu acordar de manhã, eu tenho que ir pra escola?”. Eu falo que tem. “Ah, mas eu não quero ir pra escola!” Aí eu pergunto por que, ele não quer vir pra escola. Tem muita lição. É essas coisas.

Pesquisador: Ele demonstra ter vergonha de vir para o reforço?

Mãe de Amani: Não. Ele conversa do reforço normal. Parece que ele até gosta do reforço.

Pesquisador: Do que ele mais se queixa quando está em casa sobre a escola?

Mãe de Amani: Da lição mesmo. De acordar cedo. Porque a perua busca cedo. É isso que ele se queixa.

Pesquisador: A senhora tenta conversar sobre isso com as professoras, com a direção ou coordenação da escola?

Mãe de Amani: Eu já conversei a respeito de ele não querer vir estudar, mas, eu não sei se dá pra resolver. Porque precisa vir estudar.

Pesquisador: O que a senhora acha que está bom na escola do seu filho?

Mãe de Amani: Bom! Eu acho a escola boa em geral. Do bairro ela é a melhor em questões de qualidade de ensino. De preocupação das professoras, tanto a do reforço quanto a dele pras crianças aprenderem. Essa é a melhor.

Pesquisador: E o que a senhora gostaria de mudar na escola se pudesse?

Mãe de Amani: Nada. Não tem nada pra mudar.

Pesquisador: O que seu filho faz quando ele não está na escola?

Mãe de Amani: Ele brinca. Eu deixo ele brincar. Como nós moramos em apartamento, eu deixo ele brincar assim dentro do prédio, não na rua. Com os amiguinhos. Nós vamos para a igreja. Coisas assim nós fazemos.

Pesquisador: Quem cuida dele quando ele está em casa?

Mãe de Amani: Na semana? Na semana eu trabalho o dia todo. Então, quem cuida é uma moça. Só que eu pago pra ela fica com ele da uma hora até a noite quando eu chego.

Pesquisador: É na sua casa mesmo ou ele fica na casa dessa pessoa?

Mãe de Amani: Na casa da pessoa. Eu vou buscá-lo.

Pesquisador: Ele brinca na rua?

Mãe de Amani: Na rua não. Ele brinca dentro do prédio. Tem o portão, eu não deixo ele ir pra rua. Assim dentro do prédio onde eu posso ver, chamar.

Pesquisador: E mesmo na casa dessa pessoa a senhora tem certeza que ele não brinca na rua?

Mãe de Amani: Não. Brinca assim, ela olha, ele fica um pouquinho na rua assim, mas ela tá olhando. Não tem bem uma rua onde ela mora. É um... eu não sei explicar. Não é uma rua, é uma vielinha assim, não tem rua lá assim. A rua, rua mesmo não.

Pesquisador: Qual é a escolaridade da senhora?

Mãe de Amani: Eu terminei os estudos. Terminei o segundo grau completo.

Pesquisador: E do pai dele?

Mãe de Amani: Acho que ele foi até a quarta série, incompleto, se eu não me engano.

Pesquisador: Quarta série incompleta?

Mãe de Amani: Sim.

Pesquisador: Qual é a profissão da senhora?

Mãe de Amani: Então, eu sou recepcionista, mas hoje eu estou na função de auxiliar administrativa.

Pesquisador: O que a senhora faz nesse trabalho?

Mãe de Amani: Eu mexo com documento de carro. Nós enviamos pro cliente. Conferimos os dados e enviamos pro cliente.

Pesquisador: Quantas horas por dia, mais ou menos, a senhora trabalha fora de casa?

Mãe de Amani: Eu entro sete da manhã e saio quatro e quarenta e cinco. Chego aqui por volta de umas sete horas assim na minha casa. Então, é um período integral.

Pesquisador: E qual é a profissão do pai do Amani?

Mãe de Amani: O pai dele é cozinheiro, mas hoje, atualmente, está trabalhando com pedreiro, como auxiliar de pedreiro, uma coisa assim.

Pesquisador: A senhora vem à escola nas reuniões de pais, nas reuniões de conselho ou nas festas?

Mãe de Amani: Bom! Nas festas eu não venho porque eu sou adventista e as festas são só de sábado. Nas reuniões até então eu estava vindo em todas, sempre vim, mas como eu comecei trabalhar eu não consegui vir nessa ultima. Quem veio foi minha mãe, mas a professora Dalila e a professora Thembi me chamaram pra ter uma conversa. Eu estive aqui conversando, porque nas reuniões nem sempre eu consigo vir porque eu sou nova no emprego.

Pesquisador: E a senhora conversa com a professora do Amani ou com a professora do reforço? E qual é a frequência dessas conversas?

Mãe de Amani: Então, nas reuniões e quando elas me chamam eu converso, tanto com a professora quanto a do reforço, as duas do reforço.

Pesquisador: Que tipo de participação sua poderia ajudar seu filho na escola?

Mãe de Amani: Olha, não sei. Talvez, mais tempo. De repente está me faltando... o que me falta é tempo. Eu não tenho tempo com ele. Eu só tenho o sábado que eu vou pra igreja, eu guardo o sábado, sábado todo eu fico com ele. E o domingo é onde eu faço as minhas coisas em casa. Então, talvez, o domingo eu teria que tirar umas duas, três horinhas pra ficar com ele, ensinar, tudo. Eu tento, eu faço, mas poderia fazer mais, acho.

Pesquisador: A senhora ajuda nas lições de casa?

Mãe de Amani: Ajudo. Ajudo.

Pesquisador: Diariamente? E qual é o momento que a senhora tira pra isso, pra fazer a lição com ele?

Mãe de Amani: À noite. Diariamente à noite. À noite eu repasso, olho o caderno e no domingo.

Pesquisador: As professoras do reforço já pediram a ajuda da senhora pra isso ou professora dele de sala de aula?

Mãe de Amani: Já pediram pra que eu ajudasse ele com os deveres. Que eu lesse mais com ele. Que ajudasse mais em casa.

Pesquisador: A senhora costuma conversar com as professoras do reforço sobre as dificuldades do Amani?

Mãe de Amani: Sim. Eu converso sobre tudo.

Pesquisador: Qual geralmente? Quando elas chamam ou quando a senhora acha que deve vir e conversar com elas?

Mãe de Amani: No caso, quando elas chamam e nas reuniões. Essa última vez eu tive necessidade de vir conversar e calhou de elas me chamarem quando eu já ia vir mesmo.

Pesquisador: De que forma a senhora fica sabendo do desempenho do Amani na escola?

Mãe de Amani: Através da escola. Eles ligam, nos chamam pra conversar conosco.

Pesquisador: E qual é a opinião da senhora sobre indisciplina nessa escola?

Mãe de Amani: Não há indisciplina aqui. Não há. Aqui é disciplinado. As crianças, a organização, tudo. Essa escola é muito boa, no meu ver.

Pesquisador: E sobre o seu filho Amani, a senhora acha que ele é indisciplinado? Já teve alguma queixa a respeito disso?

Mãe de Amani: Não. Ele não é indisciplinado. Eu não tenho queixa de indisciplina dele.

C.4 – Mãe de Chisulo, aluno do 2º ano A

Pesquisador: O que a senhora espera que a escola ofereça ao seu filho?

Mãe de Chisulo: Bem, eu espero que ele tenha um bom estudo, uma formação. Eu tive muito problema, sabe, no início aqui. Porque o Chisulo é uma criança hiperativa e eu encontrei muitas dificuldades. Hoje, parece que já melhorou um pouco, mas ainda tem coisas que eu não aceito e às vezes a gente entra em conflito. Mas faz parte mesmo. Foi difícil para mim o ano passado, foi muito difícil. No começo desse ano também. Então, com a direção, com a escola aqui eu encontrei vários problemas, mas por conta de que essas crianças, essas pessoas não estão preparadas para lidar com eles. Eu não sei se você sabe que esse tipo de criança é muito difícil cuidar. O Chisulo é uma criança que não pára o tempo todo. Ele toma medicação. Para ele ser desse jeito. Então, eu encontrei vários problemas, mas agora. Agora está assim... Pelo menos agora esse final, do meio do ano pra cá melhorou.

Pesquisador: E quais eram os problemas que a senhora enfrentava?

Mãe de Chisulo: O ano passado eu recebia muita reclamação de que ele brigava. Ele brigava na escola, diz que estava sempre brigando. Ele não parava na carteira. E sempre que eu vinha aqui pra falar com eles, eles diziam assim que... sempre a mesma coisa... ele bateu em não sei quem. Ele unhou outro menino. Ele fez isso. Ele fez aquilo. Aí um dia eu estava chegando aqui na escola, foi até no dia que tinha o médico. Só que o médico vinha, que veio o ano passado e aí então eu vim pra ele passar no médico. Nem deveria ter vindo porque ele faz tanto tratamento, mas pra seguir aquilo da escola, falei eu vou. Ai, assim que eu cheguei aqui a professora dele já veio assim: “Ai que bom que eu estou te vendo aqui, porque o Chisulo acabou de unhar um menino” e isso e aquilo outro. Aí eu falei pra ela assim: “mas, porque que ele fez isso?” Ela disse: “Eu não sei.” Aí eu falei assim: “Sabe, eu estou tão chateada porque cada vez que você me vê você vem, na hora você vem me trazer um problema.” Daí eu chamei o Chisulo e falei: “Chisulo, ela disse que você... na frente dela... ele disse assim ai: “Mãe, eu não unhei ele porque eu quis. Eu fui bater nele porque tinha uma pedra debaixo da minha carteira e ele falou, ele pegou e me deu um soco nas costas e falou pra mim assim.” “- Você trouxe essa pedra

pra me bater?”, no caso o menino – daí eu olhei pra traz e falei assim: que pedra?” “ – Essa pedra aí.” “ – Aí ele pegou e me bateu de novo. Aí eu fui me defender!” Só que a professora não viu. Ela estava de costas e quando ela virou ele tava unhado e ele falou que fui eu. Quer dizer, ele não falou o que ele fez e ficou nas minhas costas. Aí eu levei pro médico, pro psiquiatra dele. Aí o psiquiatra trocou a medicação. E eu não sei. Parece que deu assim uma acalmada. Agora ele trocou novamente. Tem um mês que ele está tomando outro remédio.

Pesquisador: E esse ano, ele já teve algum outro tipo de conflito como esse?

Mãe de Chisulo: Então, no começo... não briga mais. Essa briga foi a última. A gente teve uma conversa em casa, pedi pra ele que qualquer coisa que acontecesse com ele que ele procurasse um adulto e falasse. Porque tem assim... tem... um jeito de ser, não sei porque ele não conta. Ele não conta. Ele não procura ajuda. Ele quer resolver as coisas sozinho. E isso faz com que você não fique sabendo das coisas. Então, ele faz terapia, tudo e a gente tá trabalhando isso daí pra que ele chegue em casa e conte as coisas. Foi assim dessa maneira porque ele não mente. Ele é um menino que fala a verdade. Quando ele: “ _ Eu fiz, mãe.” Se ele fez ele fala “fui eu. Eu fiz. Eu peguei.” Você pegou isso? “ _ Peguei.” “ – Não, não fui eu. Mãe eu não peguei.” Então, eu sei que... pode ser que pra outro ele pode mentir, mas quando ele chega pra mim, eu pergunto ele fala e se não fez ele fala também. Então, pode crer. Então, aí depois desse dia eu não tive mais conflito em briga. Em briga ele não brigou mais, porque? Eu falo assim: graças a Deus você não brigou mais Chisulo. Ele fala assim: “ – Não. Até fujo de quem está brigando.” Porque eu falei pra ele: sai do problema Chisulo. Se você ver qualquer encrenca, não fique perto. Sai que sempre sobra pra você. Aí, como ele é uma criança muito agitada, acaba sempre mesmo (risos) sobrando pra quem é dessa maneira. Aí eu não tive mais... Tive assim, uma rusguinha assim com aquele menino lá que faz a reunião de segunda-feira. Eu esqueci o nome dele agora.

Pesquisador: Salama.

Mãe de Chisulo: O Salama! Disse uma coisinha assim, mas já foi resolvido já. Porque eu não concordo com a maneira de eles fazerem a reunião. Não vou concordar nunca.

Pesquisador: Por quê? Como é que eles fazem a reunião?

Mãe de Chisulo: A reunião eles querem que a criança participe. E a reunião de segunda-feira sempre eu era chamada e já tinha de trazer o Chisulo junto. E ele ficava muito nervoso. Ficava nervoso com aquela situação ali. Eu um dia falei. Falei não, peguei... eu não sabia que ele tinha que participar. Então, peguei ele e mandei embora. Aí o Salama falou: “ – Cadê o Chisulo?” Eu falei: ele foi embora com o irmão dele porque daí eu vou pro médico. Aí ele disse: “ – Não, mas era pra ele participar!” Eu falei: Por quê? “ – Porque o assunto envolve ele.” Eu falei assim: o assunto envolve ele, mas eu sou a mãe dele! Então, eu é que vou resolver. Ele não tem condições de resolver nada, ele tem sete anos! “ – Não, mas ele tem que estar aqui porque a gente vai chamar a atenção dele na sua frente. Eu falei: Não. Eu não concordo com isso aí. Quem tem que chamar a atenção dele sou eu. Então, você passa pra mim o que está acontecendo, eu vou chegar em casa e vou falar com ele. Vou perguntar pra ele. Eu vou perguntar pra ele por que ele fez isso, o por que está acontecendo. Então eu não concordo com isso. Eu não concordo com isso daí. Não quero que ele participe mais de reunião. E aí, houve assim qualquer coisa ali. Ele é... tipo assim... Ele falou pra professora: “ – Não se preocupe com isso daí não. Porque... é... Isso daí não é nada, ele falou pra ela (Salama – AD). Não se descabele viu? Não fique preocupada com isso. Isso não é nada. Então, eu senti que ele foi arrogante. Ele quis falar com a professora que eu não era nada ali, mais ou menos e quem mandava ali era eles mesmo. Ia ser do jeito que eles queriam. Só que eu falei pra ele: eu vou mostrar pra você que não vai ser do jeito que você quer porque eu não trago meu filho mais. Nunca mais ele participou de reunião.

Pesquisador: E quais são os problemas que o Chisulo apresenta na escola?

Mãe de Chisulo: Bom! Agora... Pelo jeito nunca mais fui chamada eu creio que não está apresentando problema. Agora está só essa história de não conseguir ler. Ele não está alfabetizado ainda. Então, eu acho que é só isso agora.

Pesquisador: Ele tem problema de aprendizagem, de comportamento ou de saúde?

Mãe de Chisulo: É, ele tem hipertensão pulmonar.

Pesquisador: Hipertensão pulmonar?

Mãe de Chisulo: Ele tem a pressão alta dentro do pulmão. Então, ele toma medicamento pra isso daí e por conta da hipertensão ele tem um leve problema no coração. Não é muito grave, mas... por causa... caminha junto. O pulmão fica sobrecarregado eleva a pressão.

Pesquisador: E a senhora falou também que ele tem hiperatividade. Isso é constatado?

Mãe de Chisulo: É. Ele tem laudo aí.

Pesquisador: E quais são os remédios que ele toma diariamente?

Mãe de Chisulo: Então, olha. Eu até trouxe. Eu gosto de trazer porque assim, não fica dúvida. Da psiquiatria ele está tomando esse daí agora (pausa).

Pesquisador: E a senhora sabe os nomes de... (interrompe a fala do entrevistador)

Mãe de Chisulo: Esse Depacote (devalproato de sódio 250mg – comprimido) é pra humor. Pra hiperatividade e também assim... Porque ele tomava um outro. Daí o médico achou por bem... Tem um mês que ele está tomando esse. Passou pro segundo mês. Achou por bem assim... É... Eu reclamava com ele. Eu falava: olha, o Chisulo ele continua muito agitado, mas ao mesmo tempo, ele tem mau humor. De repente. Ele está muito, muito bom aí de repente ele... Às vezes levanta assim mal humorado, não quer conversa, não quer nada. Aí tem que deixar uns dez minutos lá, depois ele melhora.

Pesquisador: Se a senhora tivesse que me dizer, quais são os remédios que ele toma, um a um, a senhora poderia me dizer quais são esses remédios?

Mãe de Chisulo: Esse aqui é amitriptilina (25mg comprimido) e o Depacote que é dos dois. Que são para a hiper... Ah! O amitriptilina não é nem tanto pela hiperatividade é mais por nervosismo que ele tem. Se apertar muito, ele dá dor de cabeça. É verdade, é constatado ele já fez tomografia duas vezes com o neuro. Então, ele tem mesmo a dor de cabeça, não é mentira. Porque a professora achava que era mentira. Eu falei: não. Não é mentira porque ele já fez o exame. Então, esse amitriptilina é pra isso. Do nervosismo e dessa dor de cabeça que ele sente por conta dele não conseguir resolver o problema. Então, aí dá um desfecho nisso daí. E tem terror noturno. Então ele precisa desse remédio senão ele não consegue dormir.

Pesquisador: E o remédio do problema do pulmão, ele toma algum?

Mãe de Chisulo: (pausa) Vixi, é tanto que às vezes eu não consigo. Ele toma Singular que é pro pulmão. É um por noite. Então, ele toma o singular. Toma o ceretate que é aquele do nariz, que ele precisa também que vai tudo pro pulmão. Um puf de manhã e um à noite, em cada narina, com espaçador. Sabe, ele tem o espaçador. Então ele toma celestamin também que é tudo direcionado ao pulmão dele. E fora disso usa soro, rinosoro, esses negócios tudo aí.

Pesquisador: Quando é que a senhora descobriu esses problemas de saúde dele?

Mãe de Chisulo: Então, eu descobri... é... o pulmão foi descoberto por que assim: a queixa a gente achava que era o coração porque ele tinha um... quando eu... você sabe, que ele é adotivo. Então, quando ele chegou em casa ele tinha muita pneumonia. Era uma semana de pneumonia na outra semana dava aquela melhorada e aí voltava a pneumonia. E foi descoberto na USP, que foi lá que eu levei ele quando eu peguei ele em casa que ele estava ruim, que deu parada cardíaca, foi lá que ele foi cuidado. Quem descobriu foi o Dr. Mack, um japonês lá da USP. E ele então mandou fazer o cartão e começou a cuidar do Chisulo da pneumonia porque ele achava assim: porque ele estava com pouca resistência, muito fraquinho, sem alimento e era por conta disso que estava tendo a pneumonia. Só que aí foi descobrindo que não era aquilo e havia alguma coisa a mais. Então, eu ficava assim: todo dia eu estava na USP. Ele mandava eu ir de manhã cedo e eu saía de tarde de lá, cinco horas da tarde. Aí, quando foi um dia ele falou assim: “ – Vamos fazer um eco cardiograma no Chisulo.” E quando fez o eco cardiograma, então, ele suspeitou que ele tinha alguma coisa no pulmão por conta do resultado do resultado do exame que veio. Aí foi quando ele me mandou pras clínicas (Hospital das Clínicas). Aí

quando fez lá o eco cardiograma lá saiu. Aí o médico que estava fazendo falou assim: “ – Eu quero que você desça, peça pro médico me dá um pedido pra que eu olhe o pulmão dele.” Ai eu desci, falei com... (fim da fita) Falei: vem aqui Dra. Ela subiu e ela viu junto com ele. Falou assim: “ – Ele tem uma hipertensão pulmonar.” Então, é por conta disso junto que está dando essa pneumonia. Foi aí que começou o tratamento. De lá prá cá ele passou bem, teve umas quatro ou cinco crises, mas depois que ele começou tratar. Mas ele não tem mais crise. Por exemplo, se ele correr muito, ele tem uma dor... ele fala que é aqui nesse osso da costela. Então, ele já sabe o limite dele. Se ele correr ele senti essa dor, ele já para. Ele para, toma água descansa um pouquinho, aí ele pode correr outra vez. Então, ele mesmo já sabe. Antes ele não sabia, então, ele corria até passar mal. Agora ele já sabendo, já não faz mais isso. Porque esse médico explica pra ele que ele não pode estar se esforçando muito.

Pesquisador: O que significa para a senhora, saber que, seu filho, precisa de reforço? Há algum incômodo nisso?

Mãe de Chisulo: Ah, não! É tranquilo, pra mim não tem problema nenhum, não. Eu sei que tem criança que aprende mais rápido e o outro não. Eu sei disso que cada um tem seu tempo. No caso do Chisulo eu creio que é por conta dele ser disperso. Ele se dispersa muito fácil. Ele tá fazendo uma coisa assim, mas se ele pegar isso aqui ele já dispersa. Ele já faz assim, já pronto, já mudou.

Pesquisador: E como está sendo a frequência dele no reforço?

Mãe de Chisulo: Ele tem vindo todo dia no reforço, não vem? O Chisulo não falta na escola. O único dia que Chisulo falta é na segunda-feira que ele tem psicopedagoga, ele passa o dia todo lá. Toda segunda-feira ele falta.

Pesquisador: A senhora acha que o reforço vai ser bom para ele?

Mãe de Chisulo: Bom! Eu espero que sim. Eu creio que sim que vai ser bom.

Pesquisador: A senhora acha que o Chisulo gosta da escola?

Mãe de Chisulo: Gosta muito da escola. Ele não gosta de faltar. Nossa! Ele fica muito... Às vezes ele fica esperando o dia de vir pra escola.

Pesquisador: A senhora acha que ele demonstra algum tipo de vergonha de vir pro reforço?

Mãe de Chisulo: Nenhum! O Chisulo não tem vergonha de nada (risos) esse menino. Ele é bem espontâneo, ele não tá nem aí, não tem vergonha de nada não. Eu acho que ele nem entende. Pra mim, eu acho que ele leva sabe... eu acho que ele leva tudo na... ele não tem vergonha de nada.

Pesquisador: E quando ele está em casa, do que mais ele se queixa sobre a escola?

Mãe de Chisulo: Ele não se queixa de nada. Hoje, que nem eu estou falando, hoje está muito tranquilo, ele não se queixa de nada. De nada.

Pesquisador: O que a senhora acha que está bom na escola do seu filho?

Mãe de Chisulo: (pausa) Ah! Eu gosto dessa escola. Eu não tenho mesmo o que dizer não. Eu só tinha essas rusguinhas que te falei pra você e era só isso daí só. Fora disso eu não tenho nada. Eu gosto da escola.

Pesquisador: E o que a senhora gostaria de mudar aqui na escola, se pudesse?

Mãe de Chisulo: Ai! Se pudesse, vixi! Agora eu não sei, viu (risos).

Pesquisador: O que o Chisulo faz quando ele não está na escola?

Mãe de Chisulo: Ah! O Chisulo ele fica em casa comigo. Brinca bastante. É assim: eu faço caminhada ele vai junto comigo pra ficar andando de bicicleta.

Pesquisador: Quem cuida dele quando ele está em casa é a senhora mesmo?

Mãe de Chisulo: Eu mesma. Eu mesma que cuido dele.

Pesquisador: Então, a senhora não trabalha fora atualmente?

Mãe de Chisulo: Não. Eu fui obrigada a pedir as contas quando Chisulo chegou em casa porque ele foi discriminado no lugar onde eu trabalhava. Então eu me senti assim pressionada todo o tempo, todo o tempo, todo tempo até que pedi as contas. Então, aí eu resolvi ficar em casa mesmo e cuidar dele.

Pesquisador: Ele brinca na rua?

Mãe de Chisulo: Não. Não brinca. Ele brinca aonde eu vou fazer caminhada. Assim andando de bicicleta lá perto de mim, me acompanhando por ali. Então eu levo ele no campo pra ele jogar bola, pra ele andar de patinete, alguma coisa que ele gosta, mas na rua não. Eu não deixo.

Pesquisador: Qual é a escolaridade da senhora?

Mãe de Chisulo: Eu sou enfermeira.

Pesquisador: Mas é ensino médio ou ensino superior?

Mãe de Chisulo: Ensino Superior.

Pesquisador: Superior completo?

Mãe de Chisulo: Isso. Superior completo. Eu fiz a enfermagem e depois eu voltei e fiz pós graduação.

Pesquisador: E qual é a escolaridade do marido da senhora?

Mãe de Chisulo: Estudou só até o quarto ano.

Pesquisador: Quarto ano completo ou incompleto?

Mãe de Chisulo: Completo.

Pesquisador: Completo?

Mãe de Chisulo: Tem diploma. Aquele diploma antigo que saía. Ele tem aquele lá.

Pesquisador: E qual a profissão da senhora? Enfermeira é isso?

Mãe de Chisulo: Isso.

Pesquisador: E do pai?

Mãe de Chisulo: Ele é empreiteiro. Ele tinha uma construção civil, aí hoje ele trabalha com menos gente, mas ainda continua fazendo esse mesmo serviço. Só que diminui porque as coisas ficaram mais difíceis.

Pesquisador: Então, atualmente a senhora não trabalha mais fora, só fica cuidando dele?

Mãe de Chisulo: Não, não. Só fico cuidando do Chisulo agora.

Pesquisador: A senhora vem à escola nas reuniões de pais, nas reuniões de conselho ou nas festas?

Mãe de Chisulo: Eu costumo vir na festa junina, que ele vai participar e venho no... na reuniões não perco nenhuma. Agora, esse negócio do conselho nunca vim não.

Pesquisador: E a senhora conversa com a professora do seu filho ou com a professora do reforço?

Mãe de Chisulo: Converso com a dona Thembi. Sempre a gente... Sempre eu esto procurando saber como é que ele está, se melhorou. Até porque esse remédio que passou agora eu queria saber se houve alguma mudança. Então, eu falei com a professora dele, com a Nyashia e falei com a Thembi também. Falei: dá uma olhada pra mim porque eu preciso informar o médico se houve alguma melhora ou não. Eu sinto em casa que ele deu uma melhorada no humor. Eu senti isso. Mas eu acho que ainda é cedo, tem um mês.

Pesquisador: E essa reunião de conselho que a senhora foi chamada e que o Chisulo foi embora e que o pessoal que fazia a reunião não gostou. A senhora voltou a ser chamada de novo pra esse tipo de reunião?

Mãe de Chisulo: Não. Aquele dia foi a última reunião. Eu não fui chamada mais não.

Pesquisador: Que tipo de participação sua poderia ajudar mais seu filho na escola?

Mãe de Chisulo: (pausa) Puxa vida! Não sei porque tudo que é pra ajudar eu estou ali. Estou sempre ajudando. Tudo que a escola pede pra mim eu faço. Tudo que... Você vê... A psicopedagoga tem um monte de mãe aí que eles já pediram e ninguém arrumou. Eu arrumei assim rapidinho.

Pesquisador: A senhora ajuda nas lições de casa?

Mãe de Chisulo: Eu ajudo.

Pesquisador: Quem é que faz todo dia a lição com ele é a senhora ou mais alguém ajuda?

Mãe de Chisulo: É eu que faço. É nós dois. Sempre, sempre eu.

Pesquisador: As professoras chegam a pedir também a ajuda da senhora na lição de casa? Chegou a pedir alguma vez e pede ainda?

Mãe de Chisulo: Sim. Eles pede pra ajudar. Sempre fala pra gente olhar. Eu olho a lição do Chisulo todo dia que ele chega. Ele chega eu já... Eu dou almoço pra ele. Quando ele vai descansar um pouco eu já sento ali, abro dele já olho em tudo.

Pesquisador: A senhora já chegou a conversar com as professoras do reforço sobre as dificuldades do Chisulo?

Mãe de Chisulo: Sim. Eu já conversei com Thembi um dia de manhã cedo. Eu vim até aqui. A gente ficou uma hora mais ou menos conversando e eu falei: eu tenho consciência das dificuldades que ele tem. Então, eu já falei.

Pesquisador: De que forma fica sabendo do desempenho dele na escola?

Mãe de Chisulo: Ah! Na reunião quando eles me chamam. Ou então, eu costumo estar em contato com a escola mesmo perguntando como é que está. Estou sempre... E quando eu quero saber alguma coisa eu venho naquela reunião de segunda-feira.

Pesquisador: E qual é a opinião da senhora sobre indisciplina nessa escola?

Mãe de Chisulo: Ah! Eu gosto dessa escola assim na disciplina. Eu não tenho reclamação não.

Pesquisador: E com Chisulo, há reclamação de indisciplina por parte dele?

Mãe de Chisulo: De indisciplina? Então, agora eu não tenho mais reclamação. Eu... (nesse momento outra mãe que chegou para ser entrevistada bate na porta da sala onde estava sendo realizada a entrevista.) É outra mãe, não é?. A indisciplina eu creio que eu acho que não tem mais. Não sei. Não me reclamaram mais do Chisulo. Se está indisciplinado eu não sei. Eu creio que não, senão já teriam me chamado.

C.5 – Mãe de Yerodin, aluno do 2º ano B

Pesquisador: Trocamos a fita e continuamos com a pergunta: Que tipo de participação sua poderia ajudar mais seu filho na escola?

Mãe de Yerodin: Eu acredito que seria bom se eu compartilhasse com ele dentro da escola. Como se tivesse um ... digamos um horário, um dia assim que eu estivesse lá com ele pra ver o que ele faz, entendeu? E acaba não aprendendo com ele também.

Pesquisador: A senhora ajuda nas lições de casa?

Mãe de Yerodin: Sim. Ajudo.

Pesquisador: Quem mais ajuda? A senhora que sempre ajuda ou tem alguém que também de vez em quando faz isso?

Mãe de Yerodin: Não. É eu mesmo. É eu mesmo que ajudo.

Pesquisador: E que horário do dia?

Mãe de Yerodin: É depois das dezesseis. Cinco horas, cinco e meia por aí que é o horário que eu peço pra ele fazer a lição de casa.

Pesquisador: E as professoras, chegam a pedir também para que a senhora ajude ele a fazer as lições de casa?

Mãe de Yerodin: Eu, no caso eu fazer?

Pesquisador: Ajudar ele a fazer

Mãe de Yerodin: Ah! Ajudar ele a fazer. Ajudo.

Pesquisador: Mas elas pedem isso sempre?

Mãe de Yerodin: Ah não, elas não pedem não. De jeito nenhum. Simplesmente só passa lição de casa e eu vejo o que ele tem que fazer eu ensino ele. Não chegaram a pedir não.

Pesquisador: Quando ele estava no reforço, a senhora costumava conversar com as professoras do reforço sobre as dificuldades que o Yerodin tinha?

Mãe de Yerodin: Conversei uma vez só com as professoras do reforço. Já faz um tempinho já que eu conversei. Tanto que eles falaram que ele teve uma boa melhora porque ele estava muito devagar na escrita, estava atrasado e mais por causa disso que ele foi pro reforço. Eu estava acompanhando.

Pesquisador: E que tipo de dificuldade ele tinha exatamente?

Mãe de Yerodin: Então, nessa mesmo. Nessa dificuldade de acompanhar. De não acompanhar nas escrita. Ele ficava pra trás.

Pesquisador: E de que forma a senhora fica sabendo hoje do desempenho do seu filho?

Mãe de Yerodin: Como eu fico sabendo? Bom, eu acredito que... Pelo que eu vi nele ele está mais interessado. Ele está mais esperto, gosta de ler, gosta de matemática, gosta de fazer... Antes ele já não gostava de fazer a lição de casa porque ele ficava muito nervoso. Agora ele mesmo... Eu ajudo ele, ele me ajuda, até melhorou bastante.

Pesquisador: A senhora acha que tem problema de indisciplina aqui nessa escola?

Mãe de Yerodin: Acho que não. É uma escola bem organizada.

Pesquisador: E sobre indisciplina do Yerodin, a senhora sabe alguma coisa a respeito?

Mãe de Yerodin: Bom, pelo menos até agora nenhuma professora chegou a reclamar sobre isso não. Não tem indisciplina nenhuma.

Pesquisador: Tem alguma coisa que não foi perguntado e que a senhora gostaria de falar sobre a escola ou sobre o desempenho do Yerodin?

Mãe de Yerodin: Não.

Pesquisador: Então nós finalizamos a entrevista e agradecemos a mãe de Yerodin, do 2º ano e que participou da turma de reforço com a professora Dalila e a professora Thembi. Nos colocamos à disposição e agradecemos a sua atenção.

Mãe de Yerodin: Muito obrigado! Eu agradeço vocês pelo trabalho que vocês estão fazendo pelas crianças e espero que daqui pra frente tenha mais projetos aí, mais novidades pra que eles tenham um futuro pela frente. Estudo, se interessar mais, ser uma pessoa mais esforçada. Amanhã ou depois que eles tenham uma profissão boa através das escolas.

C.6 – Mãe de Adanna, aluna do 2º ano A

Pesquisador: O que a senhora espera que a escola ofereça à sua filha?

Mãe de Adanna: Um bom estudo que seja melhor pro futuro dela. O que eu posso dar a ela. Depende daqui da escola.

Pesquisador: E quais são os problemas que sua filha apresenta?

Mãe de Adanna: Ela tem um pouco de dificuldade pra ler e um pouco de preguiça também. Não gosta muito de fazer lição. Então, a gente tem que estar mandando fazer, pegando no pé dela. Essa é a dificuldade que ela tem.

Pesquisador: Ela tem problema de aprendizagem, de comportamento ou de saúde?

Mãe de Adanna: De saúde ela é super bem. Nota dez a saúde dela. Agora, de comportamento é um pouco preguiçosa.

Pesquisador: E de aprendizagem, além de ter dificuldade na escrita e na leitura, o que mais ela apresentava?

Mãe de Adanna: Não. É só a preguiça e um pouco de dificuldade pra ler e pra escrever. Mas está melhorando.

Pesquisador: E quando esses problemas começaram a acontecer?

Mãe de Adanna: Ela simplesmente chorava muito. Quando a gente pegava no pé dela pra fazer o dever de casa e ela começava a chorar. Foi onde eu começava a ajudar. Às vezes eu até dava a resposta. Aí a professora Nyashia falou para mim não fazer mais isso. Que assim eu não queria que ela aprendesse. Aí eu mudei de atitude. Fiz igual a professora falou, ela melhorou, está melhorando.

Pesquisador: Hoje, sua filha não participa mais do reforço, mas ela participou. O que significou para a senhora saber que sua filha precisava de reforço? Havia algum incômodo nisso?

Mãe de Adanna: Não. Incômodo nenhum. Fiquei um pouco triste porque em casa às vezes eu ajudava e aqui ela precisar de reforço, mas numa parte foi bom que ela conseguiu aprender. Hoje ela lê. Com um pouco de dificuldade, mas consegue ler.

Pesquisador: E como é que foi a frequência dela no reforço? Ela vinha sempre?

Mãe de Adanna: Vinha sempre que ela já ficava aqui que era o horário de manhã da escola dela. Ela participava sempre.

Pesquisador: E na aula ela é frequente?

Mãe de Adanna: Frequenta. Com um pouco de falta de atenção, mas frequenta sim.

Pesquisador: Ela vem todo dia?

Mãe de Adanna: Todos os dias. Muito difícil faltar.

Pesquisador: A senhora acha que foi bom para ela o reforço?

Mãe de Adanna: Foi. Foi muito bom!

Pesquisador: A senhora acha que sua filha gosta da escola?

Mãe de Adanna: Gosta. Porque o dia que eu falo pra ela hoje você não vai à escola. – “Ah! Eu vou sim”. Eu tenho que trazer às vezes correndo, mas eu trago.

Pesquisador: E quando ela fazia o reforço, ela demonstrava algum tipo de vergonha de vir pro reforço?

Mãe de Adanna: Diz ela que se sentia. Que as coleguinhas sabiam mais do que ela. Só que aí eu falei pra ela que não precisava se preocupar que as duas professoras estavam ali pra ensinar. E ela tinha que fazer as perguntas que ela tivesse dúvida.

Pesquisador: A vergonha dela era por saber que as coleguinhas sabiam mais do que ela ou pelas coleguinhas saberem que ela ia pro reforço?

Mãe de Adanna: Pelas coleguinhas dela ver que ela precisava de reforço.

Pesquisador: Do que se queixa mais quando está em casa sobre a escola?

Mãe de Adanna: Sobre a escola ela não é muito de se queixar. Tem dia que ela fala assim: - “Mãe, hoje a gente fez muito dever. Ah! Hoje a gente brincou disso e daquilo”. Ai ela fala que não gosta quando a professora passa muita lição na lousa. Que ela é um pouco mole pra copiar.

Pesquisador: A senhora tenta conversar sobre isso com as professoras, direção ou coordenação da escola?

Mãe de Adanna: Sobre ela ser mole pra copiar não. Quando é dia de reuniões e quando me chamam aqui a gente discute o assunto. Sobre ela ser mole não.

Pesquisador: O que a senhora acha que está bom na escola da sua filha?

Mãe de Adanna: Acho que está tudo bom. Está cem por cento bom.

Pesquisador: O que a senhora gostaria de mudar?

Mãe de Adanna: Ih... (pausa) Na escola em geral? Pra falar a verdade eu não fui bem tratada na secretaria. Mas já conversei com a moça, a gente já entrou em acordo.

Pesquisador: Não foi bem tratada de que jeito? O que aconteceu?

Mãe de Adanna: Bem, sempre que eu chegava, ela foi um pouco rancorosa. Aí eu conversei com outra senhora daqui de dentro da escola, que é melhor não dizer nome. E ela falou pra mim que todo mundo tem dia que levanta não de bom humor e que eu conversasse de volta com a moça da secretaria. A gente conversou e hoje está tudo bem. Foi no começo do ano já e a gente já resolveu.

Pesquisador: Já está superado?

Mãe de Adanna: Já.

Pesquisador: O que a sua filha faz quando ela não está na escola?

Mãe de Adanna: Ela, às vezes, quando não está na casa do pai, que a gente é separado, em casa ela brinca muito com a filha da outra mulher que mora em cima, que a gente mora de aluguel. E agora depois que a irmãzinha nasceu, ela passa quase todo tempo perto da irmãzinha.

Pesquisador: E quem cuida dela quando ela está em casa?

Mãe de Adanna: Eu. Eu não estou trabalhando, só eu cuido. E os irmãos também. Tem o irmão mais velhos, quando eu preciso sair, fica com o irmão mais velho.

Pesquisador: Ela brinca na rua?

Mãe de Adanna: Muito difícil, quando a gente morava no Singapura, brincava mais. Aí eu aluguel uma casa, a gente não mora mais no Singapura e ela não fica mais na rua.

Pesquisador: Mas ela vai de vez em quando, todo dia ou fim de semana? Como é essa brincadeira dela na rua?

Mãe de Adanna: Fim de semana ela vai passar com o pai. Então, o domingo que ela passa com o pai, ela vai dormir no sábado a noite, passa o domingo com o pai, aí eu não sei. Mas ela fala que brinca um pouco no Singapura com as coleguinhas de onde morou antes.

Pesquisador: Qual é a escolaridade da senhora?

Mãe de Adanna: Eu fiz a oitava série.

Pesquisador: Concluiu a oitava?

Mãe de Adanna: Não concluí, eu estou pretendendo voltar a estudar ano que vem nessa mesma escola aqui, Altamira Fagundes. Para terminar meus estudos.

Pesquisador: E o pai da Adanna?

Mãe de Adanna: O pai dela não tem estudo. Não passou da segunda série. Fez primeiro ano. Mal sabe assinar o nome.

Pesquisador: E qual é a profissão da senhora?

Mãe de Adanna: Eu sou cozinheira.

Pesquisador: Atualmente não está trabalhando?

Mãe de Adanna: Não estou trabalhando porque estou com uma bebê de 53 dias apenas.

Pesquisador: E a profissão do pai?

Mãe de Adanna: Ele é ajudante de uma fábrica de colchões? Carregador o nome certo, carregador.

Pesquisador: Então ele está trabalhando atualmente?

Mãe de Adanna: Está trabalhando.

Pesquisador: A senhora vem à escola nas reuniões de pais, nas reuniões de conselho ou nas festas?

Mãe de Adanna: Vim sim, participei de todas.

Pesquisador: E a senhora conversa com a professora do seu filho ou com a professora do reforço? Com frequência?

Mãe de Adanna: Conversei sim, no dia da reunião de pais.

Pesquisador: Que tipo de participação sua poderia ajudar mais sua filha na escola?

Mãe de Adanna: No que for preciso. Estou disposto a fazer qualquer coisa pela melhora dela.

Pesquisador: A senhora ajuda nas lições de casa?

Mãe de Adanna: Ajudo.

Pesquisador: As professoras já pediram ajuda da senhora na lição de casa?

Mãe de Adanna: Já mandou eu prestar mais atenção que já teve vez dela não fazer a lição de casa, mas eu justifiquei o por que não foi feita.

Pesquisador: Quem mais ajuda na lição de casa? É a senhora ou tem mais alguém?

Mãe de Adanna: Eu e meu filho de 15 anos. O irmão dela.

Pesquisador: A senhora costuma conversar com as professoras do reforço sobre as dificuldades da sua filha?

Mãe de Adanna: Só no dia da reunião a gente conversou.

Pesquisador: De que forma fica sabendo do desempenho da Adanna?

Mãe de Adanna: Nos dias da reunião e, às vezes, quando pergunto aqui. Converso com a professora dela pra saber como ela está saindo.

Pesquisador: A senhora acha que essa escola tem indisciplina? Problema de indisciplina?

Mãe de Adanna: Acho que... disciplina? São bem disciplinados. Eu gosto do jeito da escola cuidar das crianças.

Pesquisador: E a sua filha? A senhora acha que ela é uma menina que tem indisciplina? Problema de comportamento ou não?

Mãe de Adanna: Ela é um pouco assanhada, eu não posso esconder isso.

Pesquisador: Como que é isso?

Mãe de Adanna: Ela é um pouco desinquieta, meio distraída, gosta de sorrir muito. Não gosta de ficar de saia tempo nenhum, nem em casa. Esse é a falta de comportamento que ela tem.

Pesquisador: Então nós entrevistamos a mãe de Adanna, do Segundo Ano A, da classe da professora Nyashia. Muito obrigado pela sua entrevista.

Mãe de Adanna: Por nada. Precisando a gente está aí.

ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS – ALUNOS DO REFORÇO

D.1 – Chisulo, Aluno do 2º ano A

Pesquisador: Chisulo, você gosta de sua escola?

Chisulo: Hum rum! Sim.

Pesquisador: Por quê?

Chisulo: Porque ela é bonita.

Pesquisador: É bonita? O que ela tem de bonita que você gosta?

Chisulo: Do parquinho.

Pesquisador: E o que mais?

Chisulo: Hum... Dos brinquedos.

Pesquisador: O que você gosta de fazer aqui?

Chisulo: Educação física.

Pesquisador: Tem vontade de vir todo dia pra escola?

Chisulo: Sim.

Pesquisador: O que acha de sua professora?

Chisulo: Ela é boa.

Pesquisador: Por que você acha que ela é boa?

Chisulo: Porque ela é legal.

Pesquisador: E dos colegas você gosta?

Chisulo: Sim.

Pesquisador: O que você mais gosta na escola?

Chisulo: Educação física

Pesquisador: Por quê?

Chisulo: Porque é legal. Porque a gente brinca de futebol.

Pesquisador: E da sua sala de aula, você gosta também?

Chisulo: Gosto.

Pesquisador: Lá tem o que de bom?

Chisulo: Hum! A lousa pra gente desenhar. E a gente ver a rua.

Pesquisador: Ver a rua você acha legal?

Chisulo: Sim.

Pesquisador: E quando você não senta perto da janela, como é que você faz pra ver a rua?

Chisulo: Quando a professora também fala com outra pessoa a gente fica vendo.

Pesquisador: Do que você não gosta na sua escola?

Chisulo: Hum! Matemática.

Pesquisador: Por quê?

Chisulo: Porque é chato.

Pesquisador: Por quê que é chato assim? Se você pudesse mudar, você mudaria o quê?

Chisulo: Hum! Eu não sei (risos).

Pesquisador: O que você sonha que tenha na sua escola? Que você acha que deveria ter?

Chisulo: Um caminhão de bombeiro.

Pesquisador: Um quê?

Chisulo: Um caminhão de bombeiro.

Pesquisador: Um caminhão de bombeiro? Por quê?

Chisulo: Porque é bonito.

Pesquisador: Você acha que você dá muito trabalho para a professora de comportamento, assim de brincar com os colegas?

Chisulo: Não.

Pesquisador: Não. Você não dá. Você acha que é tranquilo? Você faz tudo direitinho o que a professora pede? Não levanta do lugar?

Chisulo: Às vezes. Às vezes eu levando, às vezes não.

Pesquisador: Você gosta do reforço?

Chisulo: Gosto.

Pesquisador: Por quê?

Chisulo: Porque tem meus amigos lá.

Pesquisador: E das lições do reforço?

Chisulo: Até que é legal.

Pesquisador: E as professoras do reforço, você gosta delas também?

Chisulo: Sim.

Pesquisador: Por quê?

Chisulo: Porque eu gosto porque elas fazem tarefa.

Pesquisador: Se você pudesse escolher, você continuaria vindo para o reforço?

Chisulo: Sim.

Pesquisador: Por quê?

Chisulo: Porque é legal.

Pesquisador: Você sabe por que você veio pro reforço?

Chisulo: Não.

Pesquisador: Não sabe?

Chisulo: Não.

Pesquisador: O que sentiu quando soube que vinha pra cá pro o reforço quando a professora falou?

Chisulo: Eu pensei que a gente ia brincar na rua.

Pesquisador: Mas você já sabe por que você está no reforço?

Chisulo: Sim. Pra eu aprender ler.

Pesquisador: Você não sabe ler?

Chisulo: Hum, hum.

Pesquisador: Nada?

Chisulo: Não.

Pesquisador: E você tem vontade de aprender?

Chisulo: Sim.

Pesquisador: Pra quê?

Chisulo: Pra eu ficar bom.

Pesquisador: Que tipo de coisa você espera ler quando você aprender ler?

Chisulo: O vídeo game.

D.2 – Kamau, aluno do 2º ano A

Pesquisador: Tudo bem Kamau?

Kamau: Tudo.

Pesquisador: Você gosta de sua escola?

Kamau: Gosto.

Pesquisador: Por quê, Kamau?

Kamau: Porque é legal.

Pesquisador: O que você acha que tem de legal?

Kamau: O lanche, fazer lição.

Pesquisador: Tem vontade de vir todo dia pra escola?

Kamau: Sim.

Pesquisador: Por quê?

Kamau: Porque eu gosto da escola.

Pesquisador: O que você acha de sua professora, a professora Nyashia?

Kamau: Ela é legal um pouco.

Pesquisador: Legal um pouco? Como assim?

Kamau: Porque ela passa muita lição e eu quase nem copio.

Pesquisador: Por que você quase não consegue copiar?

Kamau: Porque ela faz muita lição.

Pesquisador: Você acha que deveria passar mais pouco ou tá bom daquele jeito?

Kamau: Podia passar mais pouco. Um pouquinho. E também podia passar menos lição de casa.

Pesquisador: E a lição de casa, você faz todas?

Kamau: Faço.

Pesquisador: Quem te ajuda a fazer?

Kamau: Minha tia.

Pesquisador: Do que você gosta mais na escola?

Kamau: É... Educação física

Pesquisador: E dos colegas você gosta?

Kamau: Gosto.

Pesquisador: Do que não gosta e se pudesse o que você mudaria na escola?

Kamau: Mudaria nada.

Pesquisador: Não tem nada aqui que você não gosta?

Kamau: Não.

Pesquisador: Qual é a escola dos seus sonhos? O que você gostaria que tivesse aqui que não tem?

Kamau: Ah! Deixa eu ver... Mais brinquedos.

Pesquisador: Você se acha um aluno indisciplinado, bagunceiro assim que dá trabalho?

Kamau: Não.

Pesquisador: Você é um menino comportado?

Kamau: Sim.

Pesquisador: Como que é isso, fala pra mim.

Kamau: Ah eu jogo um pouco computa... Um pouco e às vezes eu não faço um pouco de lição.

Pesquisador: E como é que você se acha um menino comportado? O que você faz pra ser comportado?

Kamau: Eu faço lição... Muito... Até quando eu faço muita lição.

Pesquisador: Você gostava do reforço com a professora Dalila e a professora Thembi?

Kamau: Sim.

Pesquisador: Por que você gostava?

Kamau: Porque era legal. Ela passava menos...

Pesquisador: O que tinha de legal lá? Ela passava menos o quê?

Kamau: Um pouco de lição. Um pouco de atividade.

Pesquisador: As lições de lá você conseguia acompanhar?

Kamau: Conseguia.

Pesquisador: Se você pudesse escolher, você continuaria vindo pro reforço?

Kamau: Sim.

Pesquisador: Por quê?

Kamau: Porque eu gosto do reforço.

Pesquisador: Você sabe por que você foi mandado pro reforço?

Kamau: Sim. Porque antes eu não estudava um pouco e não fazia lição.

Pesquisador: Você não fazia por quê?

Kamau: Por que eu só ficava atrasado.

Pesquisador: E por que você acha que ficava atrasado, o que acontecia?

Kamau: Eu levava carimbo e por isso eu vim pro reforço.

Pesquisador: Quem é que leva carimbo?

Kamau: Eu e o Chisulo e os outros.

Pesquisador: Carimbo é aquele carimbo que dá porque fez alguma coisa errada e a professora põe no caderno, é isso?

Kamau: É.

Pesquisador: E aí o que vocês faziam? Dá um exemplo do que vocês faziam:

Kamau: Eu fazia, continuava a lição.

Pesquisador: Você sabe por que foi pro reforço?

Kamau: Sim. Porque eu não fazia lição muito, só fazia pouco.

Pesquisador: Quando a professora falou que você vinha pro reforço, o que você sentiu?

Kamau: Senti um pouco bem mesmo.

Pesquisador: Você costuma brincar na rua?

Kamau: Não.

Pesquisador: Quando está em casa você não brincar na rua?

Kamau: Não.

Pesquisador: Quem é que cuida de você lá?

Kamau: Tia Nalva.

D.3 – Amani, aluna do 2º ano C

Pesquisador: Tudo bem Amani?

Amani: Tudo.

Pesquisador: Você gosta de sua escola?

Amani: Gosto.

Pesquisador: Por que você gosta?

Amani: Porque a gente tem um “certo” pra fazer lição.

Pesquisador: Você tem vontade de vir pra escola todo dia?

Amani: Sim.

Pesquisador: Por quê?

Amani: Porque eu quero fazer lição.

Pesquisador: E qual é a lição que você mais gosta?

Amani: Minha lição porque a professora faz... que canetinha pra eu escrever os nomes.

Pesquisador: O que você acha de sua professora, a professora Malkia?

Amani: Acho? Acho legal.

Pesquisador: por que ela é legal?

Amani: Porque ela escreve os negocinhos pra cá eu poder escrever.

Pesquisador: E você consegue escrever?

Amani: Consigo. Às vezes eu não consigo (risos).

Pesquisador: E quando você não consegue o que você fica pensando?

Amani: Ai eles me ajudam.

Pesquisador: Eles quem?

Amani: Os meninos, as meninas. Na minha lição pra poder escrever.

Pesquisador: E dos colegas você gosta?

Amani: Gosto.

Pesquisador: O que você acha deles?

Amani: Legal.

Pesquisador: Do que você mais gosta nessa escola?

Amani: De amigo?

Pesquisador: De qualquer coisa na escola.

Amani: Lição.

Pesquisador: Do que você não gosta nessa escola?

Amani: Eu não gosto correr.

Pesquisador: Correr? Por quê?

Amani: Porque eu machuco.

Pesquisador: Você já se machucou alguma vez aqui?

Amani: Sim.

Pesquisador: Você se acha um aluno indisciplinado, bagunceiro assim?

Amani: Não.

Pesquisador: Você faz tudo direitinho?

Amani: Faço.

Pesquisador: Já levou carimbo alguma vez?

Amani: Não.

Pesquisador: Você gostava do reforço?

Amani: Gosto.

Pesquisador: Por que você gostava do reforço?

Amani: Porque tem a lição pra nós na folhinha.

Pesquisador: Qual é o tipo de lição que você mais gosta no reforço?

Amani: Ah... (pausa) fazer umas... Escrever.

Pesquisador: Se você pudesse escolher, você continuaria vindo pro reforço?

Amani: Sim.

Pesquisador: Por quê?

Amani: Por quê? Porque lá faz lição.

Pesquisador: Você sabe por que você foi mandado pro reforço?

Amani: Não.

Pesquisador: Não? E o que você sentiu quando a professora falou que você ia fazer parte do reforço?

Amani: Ai eu gostei.

Pesquisador: Gostou por quê?

Amani: Porque ela falou que eu ia no reforço.

Pesquisador: Ia fazer o que no reforço, ela falou?

Amani: Não.

Pesquisador: Você brincar na rua, Amani?

Amani: Não.

Pesquisador: Quando está em casa você não brincar na rua?

Amani: Não. Só quando vai de bicicleta aprender.

Pesquisador: E quem fica com você quando você vai a andar de bicicleta na rua?

Amani: Minha mãe, meu pai.

Pesquisador: E quem é que cuida de você quando você vai pra casa?

Amani: Quando cuida... Minha avó, minha mãe e o meu pai.

Pesquisador: Você vai de perua pra casa?

Amani: Vou.

Pesquisador: Quem é que fica com você depois que chega da perua?

Amani: Quando eu chego, eu fico com as crianças.

Pesquisador: Numa casa de alguém?

Amani: Não.

Pesquisador: Não? Onde?

Amani: Quando eu chego na perua eu só vou na casa da babá.

Pesquisador: Na casa da babá. Então, tem uma babá que cuida de você?

Amani: É.

D.4 – Akil, aluno do 2º ano C

Pesquisador: Tudo bem, Akil?

Akil: Tudo.

Pesquisador: Você gosta de sua escola?

Akil: Gosto.

Pesquisador: Por quê?

Akil: Por causa que aprende muito. Eu aprendi a ler.

Pesquisador: Você tem vontade de vir todo dia pra escola?

Akil: Sim.

Pesquisador: Você disse que aprendeu a ler. Você não sabia ler?

Akil: Não.

Pesquisador: Você aprendeu esse ano ou aprendeu antes desse ano?

Akil: Aprendi antes desse ano.

Pesquisador: E por que você foi pro reforço?

Akil: Por causa que não sabia ler. Não sabia escrever.

Pesquisador: Você tacha que aprendeu onde? Foi no reforço ou foi na classe?

Akil: No reforço.

Pesquisador: Você tem vontade de vir todo dia pra escola?

Akil: É.

Pesquisador: O que tem de legal na escola?

Akil: Tem brincadeira. Tem estudo legal. Às vezes a gente fica na educação física jogando bola. E também a gente aprende muitas coisas na sala.

Pesquisador: O que você acha de sua professora?

Akil: Boazinha.

Pesquisador: Como assim boazinha?

Akil: Por causa que ela espera fazer... Ela pergunta se tem alguma pessoa que tá fazendo na lousa ela não apaga.

Pesquisador: E o que você acha dos seus colegas?

Akil: Eles me... Eu bato neles, mas por causa que eles também mexe comigo. Eles me bate.

Pesquisador: Você já bateu em muitos colegas?

Akil: Já.

Pesquisador: E quem bateu em você?

Akil: O Tamo e outros dois.

Pesquisador: E quando acontece isso. Se você bate em alguém e alguém bate em você, o que acontece depois?

Akil: Eu falo pra Karasi (diretora) ou pro Salama: (assistente). As pessoa que tá lá fora no recreio.

Pesquisador: E já aconteceu o que com as crianças que te bateram?

Akil: Eu fui pra diretoria. Enfaixou meu braço.

Pesquisador: Qual foi a última vez que aconteceu isso?

Akil: Foi ne setembro.

Pesquisador: Do que você mais gosta na sua escola?

Akil: De estudar, de brincar.

Pesquisador: Do que você não gosta aqui?

Akil: Aqui é de bater nas pessoa. De alguém se machucar aqui no recreio. Na educação física.

Pesquisador: Se você pudesse, você mudaria isso?

Akil: Não.

Pesquisador: Mudar isso. Fazer com que as pessoas apanhem, que uns batam nos outros.

Akil: Mudaria.

Pesquisador: Como é que você acha que poderia mudar isso?

Akil: Eu melhorava o que eu falava na sala. Não pode bater nas pessoa.

Pesquisador: Qual é a escola do seu sonho? O que não tem aqui que você gostaria que tivesse?

Akil: Queria que tivesse balanço. As outras coisas que não tivesse aqui.

Pesquisador: Você se acha um aluno indisciplinado, bagunceiro, briguento?

Akil: Eu acho.

Pesquisador: Por quê? Fala aí alguns exemplos pra mim:

Akil: Cais que eu vejo os meninos brigando no recreio. Os outros caindo na educação física, se machucando.

Pesquisador: Você tem muitos carimbos?

Akil: Tenho.

Pesquisador: Quem é que recebe carimbo? Pó que a professora dá carimbo no caderno de vocês?

Akil: Cais que a gente não faz lição.

Pesquisador: Só por não fazer lição? Se bater no outro, não ganha carimbo?

Akil: Ganha. E também se desrespeitar os funcionários a gente leva carimbo.

Pesquisador: Se levar carimbo, o que acontece depois com esse carimbo?

Akil: A mãe tem que assinar.

Pesquisador: Você gostava de vir pra turma de reforço?

Akil: Gostava e muito.

Pesquisador: Por quê?

Akil: Cais que a gente aprendia lá fazer ditado e eu gosto muito de ditado.

Pesquisador: E você conseguia fazer os ditados?

Akil: Conseguia e toda hora levava parabéns.

Pesquisador: Se você pudesse, você continuaria freqüentando o reforço?

Akil: Eu sim.

Pesquisador: Por quê?

Akil: Cais que lá a gente aprende muito. A professora passa ditado.

É boazinhas elas.

Pesquisador: Você sabe o nome delas?

Akil: Sei é a Dalila e a dona Thembi.

Pesquisador: Você sabe por que você foi pro reforço?

Akil: Cais que não sabia ler nem escrever e eu tava com dificultano... A professora toda hora escrevia bilhete pra minha mãe.

Pesquisador: O que você sentiu quando soube que ia pro reforço?

Akil: Eu achei bom. Cais que pra mim o reforço é bom. Eu aprendi ler.

Pesquisador: Você costuma brincar na rua quando você está em casa?

Akil: Quando minha mãe não tá em casa não. Aí quando ela tá em casa eu fico.

Pesquisador: E quem é que fica com você lá te acompanhando enquanto você está brincando na rua?

Akil: Minha mãe.

Pesquisador: Ela deixa você brincar de vez em quando na rua ou é todo dia?

Akil: É todo dia, de noite.

Pesquisador: De noite que horas mais ou menos?

Akil: Sete até as nove.

Pesquisador: E à tarde, você faz o quê?

Akil: À tarde eu fico trancado dentro de casa.

Pesquisador: Faz as lições?

Akil: Faço.

Pesquisador: Quem te ajuda a fazer a lição de casa?

Akil: Ninguém.

Pesquisador: Ninguém te ajuda?

Akil: Não.

Pesquisador: Você faz todo dia? Traz prontinha a lição de casa?

Akil: Sim.

Pesquisador: E aí, sempre tá certo?

Akil: Tá.

Pesquisador: O que a professora fala?

Akil: Às vezes ela coloca bilhete... Parabéns.

D.5 – Ramidi, aluno do 2º Ano A, da classe da professora Homa.

Pesquisador: Ramidi, tudo bem?

Ramidi: Tudo!

Pesquisador: Você gosta de sua escola?

Ramidi: Sim.

Pesquisador: Por quê?

Ramidi: Porque ela é mais linda.

Pesquisador: O que que tem de lindo aqui que você acha?

Ramidi: Ah?

Pesquisador: O que que tem de lindo na escola, que você acha.

Ramidi: Brinquedos.

Pesquisador: Você tem vontade de vir todo dia pra escola?

Ramidi: Sim.

Pesquisador: O que você acha da sua professora?

Ramidi: Ah?

Pesquisador: O que você acha da sua professora Nyashia?

Ramidi: Que ela é linda.

Pesquisador: E dos colegas?

Ramidi: Também.

Pesquisador: Do que você mais gosta na escola?

Ramidi: De brincar nos brinquedos, de fazer lição e tomar lanche.

Pesquisador: E qual é a lição que você mais gosta de fazer?

Ramidi: Ah? Texto.

Pesquisador: O que você não gosta? E, se você pudesse, o que você mudaria nesta escola?

Ramidi: Não!

Pesquisador: Não tem nada que você não goste aqui?

Ramidi: Gosta!

Pesquisador: Gosta de tudo?

Ramidi: Sim!

Pesquisador: Você acha que você tem problema de comportamento na sala?

Ramidi: Sim.

Pesquisador: Por quê?

Ramidi: {parece que fita foi interrompida}

Pesquisador: Como assim que você dá trabalho?

Ramidi: Ela passa lição na lousa e eu presto atenção todos os dias

Pesquisador: Você gosta do reforço?

Ramidi: Sim.

Pesquisador: Por quê?

Ramidi: Porque lá é mais lindo e pra fazer tudo de lição.

Pesquisador: Que lição você gosta mais de fazer: lá no reforço ou na sala?

Ramidi: Texto. No reforço e na sala.

Pesquisador: Você sabe por que você foi para o reforço?

Ramidi: Não sei.

Pesquisador: Ninguém falou?

Ramidi: Não.

Pesquisador: O que você sentiu quando você soube que ia para o reforço?

Ramidi: Não sei.

Pesquisador: Então, tá bom, Ramidi! Muito obrigado.

Ramidi: Sim.

D.6 – Kahfi, aluna do 2 Ano A, da professora Homa.

Pesquisador: Tudo bem, Kahfi?

Kahfi: Tudo!

Pesquisador: Você gosta de sua escola?

Kahfi: Sim.

Pesquisador: Por quê?

Kahfi: Porque é legal.

Pesquisador: O que que tem de legal aqui? Fala pra mim.

Kahfi: Ai. As lições que a professora passa. É muito legal.

Pesquisador: Você tem vontade de vir todo dia pra escola?

Kahfi: Tenho.

Pesquisador: O que você acha da sua professora Nyashia?

Kahfi: Ela é legal.

Pesquisador: E dos colegas?

Kahfi: Ai, tem uns chatos, uns legais.

Pesquisador: Por que eles são chatos? Fala pra mim.

Kahfi: Ai, eles chegam enchendo o saco.

Pesquisador: Como assim?

Kahfi: Eles chegam enchendo o saco. Ele fica pegando no pé dos outros. Toda hora fazendo pergunta pros outros quando os outros estão fazendo a lição.

Pesquisador: Do que você mais gosta na escola?

Kahfi: Ai, eu gosto das lições.

Pesquisador: O que você não gosta aqui na escola e, se você pudesse, você mudaria?

Kahfi: Ah... deixa eu ver... mudaria... algumas salas.

Pesquisador: Como assim mudaria algumas salas?

Kahfi: A sala da Terceira Série.

Pesquisador: Mudar pra quê? Como assim mudar?

Kahfi: Mudar.... como a professora deixar mais a gente ir no banheiro, quando tiver com vontade. Porque algumas professoras não deixam.

Pesquisador: Não deixa? A professora Nyashia deixa vocês irem ao banheiro ou nem toda hora?

Kahfi: Ela deixa. Toda hora não.

Pesquisador: Qual é a escola dos seus sonhos?

Kahfi: É essa!

Pesquisador: Por quê?

Kahfi: Ai, eu gosto dessa. Se fosse por mim, eu ficava até quando eu ficava grande. Eu estudava... eu estudaria \aqui até quando eu ficasse grande.

Pesquisador: E você gostava do reforço?

Kahfi: Eu adoro. Adorava.

Pesquisador: Por quê?

Kahfi: Porque a professora Thembi é muito legal.

Pesquisador: Você não está mais no reforço, não é isso?

Kahfi: Não estou mais não.

Pesquisador: Se você pudesse escolher, você continuaria no reforço?

Kahfi: Eu continuaria pra eu ficar mais boa.

Pesquisador: Você sabe por que você foi indicada para o reforço?

Kahfi: Porque eu estava fazendo as coisas muito devagar e ficava atrasada quase toda a lição

Pesquisador: Quem falou para você que você ia para o reforço?

Kahfi: A professora.

Pesquisador: O que você sentiu quando você soube que vinha para o reforço?

Kahfi: Ai, eu não senti nada!

Pesquisador: Você achou bom? Achou ruim?

Kahfi: Achei legal, até que eu melhoraria mais.

Pesquisador: Falou, Kahfi! Muito obrigado.

Kahfi: De nada.

D.7 – Homa, aluna do 2º Ano A, da professora Homa.

Pesquisador: Tudo bem, Homa?

Homa: Tudo!

Pesquisador: Você gosta de sua escola?

Homa: Gosto.

Pesquisador: Por quê?

Homa: Porque ela é legal. Tem muitos professores. E a escola está melhorando muito.

Pesquisador: Melhorando em que sentido?

Homa: [demora para responder] Alimentos, professores...

Pesquisador: Você tem vontade de vir todo dia pra escola?

Homa: [demora para responder] Às vezes.

Pesquisador: Por quê?

Homa: Porque... não eu gosto de vir. Porque, às vezes, eu fico doente, eu tenho que ir... eu não acordo assim...

Pesquisador: O que você acha da sua professora Homa?

Homa: Ela é muito legal. Às vezes, eu não presto atenção, mas ela é muito legal. Os outros chamam ela é de bruxa, chata, mas eu acho ela muito legal.

Pesquisador: Os outros quem? Os colegas?

Homa: É, os colegas. Mas eu não sei quem. Estão falando que estão chamando ela de bruxa, feia....

Pesquisador: Os colegas da própria classe ou de outra classe?

Homa: Eu não sei....

Pesquisador: E dos seus colegas você gosta?

Homa: Gosto.

Pesquisador: Do que você mais gosta na escola?

Homa: [demora para responder] Daquele cantinho do parquinho.

Pesquisador: O que você não gosta e, se você pudesse, você mudaria na escola?

Homa: O recreio um pouquinho mais longo.

Pesquisador: Qual é a escola dos seus sonhos?

Homa: O CEU.

Pesquisador: Você se acha uma menina indisciplinada, que tem um comportamento difícil, que atrapalha a aula da professora?

Homa: Não

Pesquisador: Você gosta do reforço?

Homa: Mais ou menos.

Pesquisador: Por quê?

Homa: Porque eu fico fazendo lição toda hora e quando eu chego na sala, eu fico atrasada.

Pesquisador: E você gostaria de estar na sala, é isso?

Homa: Gostaria.

Pesquisador: Se você pudesse escolher, você continuaria freqüentando o reforço?

Homa: Ahaha [não sei como escreve}

Pesquisador: Por quê?

Homa: Porque o reforço é um pouquinho legal

Pesquisador: Você sabe por que você foi para o reforço?

Homa: Porque eu estava fazendo um pouquinho letra feia, não separava as letras... mas agora eu estou melhorando.

Pesquisador: O que você sentiu quando você soube que ia para o reforço?

Homa: É porque eu fiquei com vergonha, medo... mas depois saiu esse medo.

Pesquisador: Você ficou com vergonha por quê? O que você sentia? Fala pra mim.

Homa: Porque eu não conhecia nenhum deles dos colegas e ia ficar na mesa lá. Só conhecia os coleguinhas que era da minha sala.

Pesquisador: E agora passou?

Homa: Passou.

Pesquisador: Você gosta de ir todo dia?

Homa: às vezes.

Pesquisador: Então, está bom. Entrevistamos a aluna Homa e agradeço pela sua participação. Muito obrigado, Homa.

Homa: De nada.

D.8 - Adanna, aluna do 2º Ano A, da professora Nyashia.

Pesquisador: Tudo bem, Adanna?

Adanna: Tudo!

Pesquisador: Adanna, você gosta de sua escola?

Adanna: Gosto.

Pesquisador: Por quê?

Adanna: Porque aqui é legal.

Pesquisador: Você tem vontade de vir todo dia pra escola?

Adanna: Sim.

Pesquisador: O que você acha da sua professora Nyashia?

Adanna: Eu acho ela é legal. Ela é um pouco brava, briga com os alunos que fazem coisa errada. Ela foi na porta e a professora foi devolver a Chioma e o Chisulo, aí o Rafiki ficou dançando.

Pesquisador: E o que a professora fez?

Adanna: Aí, ela falou assim: “Agora, eu vou explicar. Rafiki, para de brincar, que se não você vai, que se não eu vou ligar pra sua mãe, vou mandar você lá na diretoria!”

Pesquisador: E dos seus colegas você gosta?

Adanna: Gosto.

Pesquisador: Do que você mais gosta na escola?

Adanna: Brincar e estudar.

Pesquisador: E do que você não gosta? Assim, se você pudesse, você mudaria?

Adanna: Ficar batendo em mim e ficar judiando.

Pesquisador: Qual é a escola dos seus sonhos?

Adanna: Não sei.

Pesquisador: Você se acha uma menina indisciplinada, bagunceira?

Adanna: Não

Pesquisador: Você já bateu em alguém?

Adanna: Não.

Pesquisador: Você gosta do reforço?

Adanna: Gosto.

Pesquisador: Por quê?

Adanna: Daí, eu já não sei explicar.

Pesquisador: Se você pudesse escolher, você continuaria freqüentando o reforço?

Adanna: Continuaría.

Pesquisador: Por quê?

Adanna: Porque lá dá coisa legal

Pesquisador: Você sabe por que você foi para o reforço?

Adanna: Por quê?

Pesquisador: Você sabe por quê?

Adanna: Não.

Pesquisador: O que você sentiu quando você soube que ia para o reforço?

Adanna: Nada.

Pesquisador: Quem te falou?

Adanna: A professora.

Pesquisador: Está bom, Adanna. Muito obrigado pela sua entrevista.

Adanna: Tá. Obrigada!

D.9 – Chioma, aluna do 2º ano A, da classe da professora Nyashia.

Pesquisador: Tudo bem, Chioma?

Chioma: Tudo!

Pesquisador: Adanna, você gosta de sua escola?

Chioma: Gosto.

Pesquisador: Por quê?

Chioma: Porque ela tem brincadeiras, tem comida boa, tem sobremesa.

Pesquisador: Você tem vontade de vir todo dia pra escola?

Chioma: Sim.

Pesquisador: Por quê?

Chioma: Porque é muito legal.

Pesquisador: O que você acha da sua professora Nyashia?

Chioma: Ela é legal.

Pesquisador: E dos colegas?

Chioma: [demora para responder] Legal.

Pesquisador: Do que você mais gosta na escola?

Chioma: Da comida.

Pesquisador: De que?

Chioma: Da comida.

Pesquisador: Da comida... Do que você não gosta na escola? Se você pudesse, você mudaria?

Chioma: [demora para responder, fita interrompida] Balanço.

Pesquisador: Qual é a escola dos seus sonhos?

Chioma: FIM DA FITA

Pesquisador: Dando continuidade à pesquisa sobre indisciplina e violência na escola “Altamira Fagundes”, entrevistaremos alguns alunos do Segundo Ano B, do Prof. Kokumuo. Para começar, entrevistaremos a aluna Darratu. Tudo bom, Darratu?

Pesquisador: Qual é o seu nome completo, Darratu?

Darratu: Darratu de .

Pesquisador: Darratu, você gosta de sua escola?

Darratu: Eu gosto.

Pesquisador: Por quê?

Darratu: Porque ela é legal e aprendi muitas coisas também.

Pesquisador: Você tem vontade de vir todo dia para a escola?

Darratu: Tenho.

Pesquisador: O que acha da sua professora? Do seu professor, o professor Kokumuo?

Darratu: Ele é muito legal.

Pesquisador: E dos colegas?

Darratu: Também.

Pesquisador: Do que você mais gosta na escola?

Darratu: É... é... de... do recreio.

Pesquisador: O que você mais gosta aqui na escola como um todo, tanto faz.

Darratu: Da aula assim quando os professores explicam e as lições.

Pesquisador: E qual é a lição que você mais gosta de fazer? (dirigindo-se a ... Não, é ela que está respondendo. Não precisa olhar pra ele, Darratu. Olha pra mim).

Darratu: [demora a perceber] é... atividade.

Pesquisador: O que você não gosta? E, se você pudesse, o que você mudaria nesta escola?

Darratu: Os palavrões. É.... é...

Pesquisador: Quem fala palavrões?

Darratu: Umas pessoas, quando nós estamos lá no recreio, eles falam.

Pesquisador: Que tipo de palavrão, por exemplo? Dá um exemplo. (Deixa ela...)

Darratu: Eles falam palavrões.

Pesquisador: Qual que é a escola dos seus sonhos, Darratu? [entrevistada não responde] O que você queria que tivesse aqui de bacana, nem interessante?

Darratu: [demora a responder] Não... porque aqui tem muitas coisas boas.

Pesquisador: Você acha que você não precisa de mais nada?

Darratu: Não.

Pesquisador: Você gosta, você ainda está no reforço?

Darratu: Estou.

Pesquisador: Você gosta do reforço?

Darratu: Eu... eu... não... Eu, mais ou menos porque quando você está precisando do reforço, você vai pro reforço. Quando você não está mais precisando, você não vai pro reforço.

Pesquisador: E o que você acha de você? Você acha que está precisando ou não?

Darratu: Mais ou menos.

Pesquisador: Por que você acha isso?

Darratu: Porque eu.... [suspende a fala] porque eu estou indo mais ou menos nas lições.

Pesquisador: E por que você disse que gosta mais ou menos? O que acontece?

Darratu: Nada.

Pesquisador: Se você pudesse escolher, você continuaria indo para o reforço?

Darratu: Não.

Pesquisador: Por quê?

Darratu: Porque o reforço é... as crianças que precisam mesmo.

Pesquisador: E você acha, então, que você não precisa tanto? É isso?

Darratu: Não. Eu acho que eu preciso. Eu preciso e eu estou precisando.

Pesquisador: Você sabe por que você foi para o reforço?

Darratu: Sei.

Pesquisador: Por quê?

Darratu: Porque eu fiquei... porque... não... é... chato... porque... é.... no reforço, que eu fui pro reforço por causa que eu fui pra trás, assim... pra trás.

Pesquisador: Pra trás como? [interrupção na fita] O que você sentiu quando você soube que ia para o reforço?

Darratu: Eu não senti... eu não sabia como que era. Aí eu fui sabendo mais aos poucos. [interrupção na fita]

Pesquisador: Então, entrevistamos a aluna Darratu. Muito obrigado pela sua entrevista.

Darratu: De nada.

Pesquisador: Entrevistaremos agora aluna do Segundo Ano B, da sala do Prof. Kokumuo, Faraa. Tudo bem, Faraa?

Faraa: Tudo!

Pesquisador: Faraa, você gosta de sua escola?

Faraa: Gosto.

Pesquisador: Por quê?

Faraa: Porque aprende... aprende a ler, a escrever.

Pesquisador: Você tem vontade de vir todo dia pra escola?

Faraa: Tenho.

Pesquisador: Por quê?

Faraa: Porque ela é legal.

Pesquisador: O que você acha do seu professor? O prof. Kokumuo.

Faraa: [demora a responder] Acho ele legal.

Pesquisador: E dos colegas o que você acha?

Faraa: Eles legal... eles legal...

Pesquisador: Do que você mais gosta na escola?

Faraa: Aprender a escrever.

Pesquisador: Do que você não gosta aqui?

Faraa: [demora a responder] De nada.

Pesquisador: Qual é a escola do seu sonho? Você sonha com alguma coisa que gostaria que tivesse aqui na escola?

Faraa: Tenho.

Pesquisador: O quê? [demora a responder] O que você gostaria aqui que tivesse e não tem? [não responde, interrupção na fita]

Pesquisador: Você gosta do reforço, Faraa?

Faraa: Gosto.

Pesquisador: Por quê?

Faraa: Por causa que aprender a ler e a escrever...

Pesquisador: Se você pudesse escolher, você continuaria vindo para o reforço?

Faraa: Não.

Pesquisador: Por quê?

Faraa: Eu to indo bem no reforço...

Pesquisador: Então, se você pudesse escolher, você não viria mais para o reforço?

Faraa: Não.

Pesquisador: Você sabe por que você veio para o reforço?

Faraa: Não.

Pesquisador: Ninguém falou por que você ia participar do reforço?

Faraa: Não.

Pesquisador: E o que você sentiu quando você soube que ia fazer parte do reforço?

Faraa: Na reunião.

Pesquisador: E o que você sentiu quando você soube que ia fazer parte do disso?

Faraa: O professor contou.

Pesquisador: E você não sentiu nada? Você achou que era bom, que era ruim, não achou nada? O que você pensou?

Faraa: Nada.

D.10 – Olu, aluno do 2º ano B, classe da professora Kokumuo

Pesquisador: Tudo bem, Olu?

Olu: Tudo!

Pesquisador: Você gosta de sua escola?

Olu: Gosto.

Pesquisador: Por quê?

Olu: Porque ela é legal.

Pesquisador: Legal como?

Olu: Por causa que o professor passa matéria, lição legal. Monte de coisa legal.

Pesquisador: Você tem vontade de vir todo dia pra escola?

Olu: Tenho.

Pesquisador: O que você acha do seu professor? O prof. Kokumuo.

Olu: Legal.

Pesquisador: E dos colegas?

Olu: Legal.

Pesquisador: Do que você mais gosta na escola?

Olu: Eu gosto do recreio, dos jogos, da Educação Física e do professor.

Pesquisador: E do que você não gosta aqui?

Olu: Na escola... [demora a responder] Nada.

Pesquisador: Se você pudesse melhorar alguma coisa aqui na escola, o que você mudaria para melhorar?

Olu: Mudaria... nada.

Pesquisador: Qual é a escola do seu sonho? O que você sonha que poderia ter aqui e não tem? De bem bacana.

Olu: [demora a responder] piscina... é.... mais nada.

Pesquisador: Você se acha um aluno indisciplinado, bagunceiro?

Olu: Não.

Pesquisador: Mas tem alguns bagunceiros na classe?

Olu: Tem.

Pesquisador: Muitos ou poucos?

Olu: Uns três.

Pesquisador: Que tipo de bagunça eles fazem?

Olu: Fica deitado no chão.

Pesquisador: Só deitado no chão?

Olu: É... e também bagunçando.

Pesquisador: Você gosta do reforço ou gostava do reforço quando você ia?

Olu: Gostava.

Pesquisador: Por quê?

Olu: Porque eu achava legal.

Pesquisador: Se você pudesse escolher, você estaria no reforço ainda hoje?

Olu: Não.

Pesquisador: Por quê?

Olu: Porque... porque aprendi muita coisa.

Pesquisador: Então, se você pudesse escolher, você aprendeu muita coisa mas você não faria mais parte do reforço? É isso? [não responde]

Pesquisador: Você sabe por que foi para o reforço?

Olu: Não.

Pesquisador: E o que você sentiu quando você soube que ia pra lá?

Olu: Eu pensei que era... que tinha alguma coisa que ia chamar minha mãe.

Pesquisador: Então entrevistamos Olu, muito obrigado pela sua entrevista.

Olu: Obrigado.

D.11 – Ras, aluno do 2º ano B, da classe da professora Kokumuo.

Pesquisador: Tudo bem, Ras?

Ras: Tudo!

Pesquisador: Você gosta de sua escola?

Ras: Gosto.

Pesquisador: Por quê?

Ras: Porque tem um monte de brinquedos, tem jogos, tem pimbolim...

Pesquisador: Você tem vontade de vir todo dia pra escola?

Ras: Tenho.

Pesquisador: O que você acha do seu professor? O prof. Kokumuo.

Ras: Legal.

Pesquisador: Legal como?

Ras: Porque ele passa as lições... esse aqui não faz, esses dois ali... [interrupção da fita]

Pesquisador: E dos colegas você gosta?

Ras: Eles ficam deitados no chão assim... uns em cima do outro, né, safado? Esse aqui fica em cima desse aqui. O outro aqui fica assim comendo o outro [risos]

Pesquisador: Comendo o outro como?

Ras: Ah? Assim um fica deitado e o outro fica em cima [risos].

Pesquisador: Do que você mais gosta na escola?

Ras: Do pembolim.

Pesquisador: Do que você não gosta e, se pudesse, mudaria na escola?

Ras: Sabe o que eu mudaria? Eu mudaria aquelas árvores ali, colocava um [risos]...

Pesquisador: E do reforço você gosta?

Ras: Não.

Pesquisador: Por quê?

Ras: É muito chato. As professoras brigam... só a Dalila... Thembi não...

Pesquisador: A Dalila o quê?

Ras: Ela é muito chata, ela fica assim [risos e falas de outras crianças] A Dona Thembi fica cheirando a cueca [risos].

Pesquisador: Se você pudesse escolher, você continuaria vindo no reforço?

Ras: Não.

Pesquisador: Por quê?

Ras: Porque [muitos risos] [fita interrompida]

Pesquisador: Você sabe por que você foi para o reforço?

Ras: Sei.

Pesquisador: Por quê?

Ras: Porque eu to indo pra trás.

Pesquisador: O que significa pra você ir pra trás?

Ras: Tipo.... Tipo assim... Eu não estou lá sentado? A pega os cadernos. Eu fico lá. Daí a professora [grita]: “Menino, pega o caderno!”

Pesquisador: E o que você sentiu quando você soube que ia para do reforço?

Ras: Nada.

Pesquisador: Você se acha um aluno indisciplinado ou bagunceiro?

Ras: Não.

Pesquisador: Você acha que não faz bagunça na escola?

Ras: Não.

Pesquisador: De jeito nenhum?

Ras: Não.

Pesquisador: E nem tem problema de comportamento na sala?

Ras: Não.

D.12 – Sipho, aluno do 2º ano B, da classe da professora Kokumuo

Pesquisador: Tudo bom, Sipho?

Sipho: Tudo.

Pesquisador: o que você acha... você gosta de sua escola?

Sipho: Gosto por causa dos brinquedos... também do... porque os meninos ficam também batendo um outro... porque a Karasi vê e não gosta e vai pra diretoria, aí tem que chamar a mãe. Aí a mãe vem, chega em casa e bate no filho...

Pesquisador: Você tem vontade de vir todo dia para a escola?

Sipho: Tenho.

Pesquisador: Por quê?

Sipho: Porque sim, porque é muito legal, tem jogos e brinquedos. Porque a professora de Educação Física também é legal. A professora... o professor Gerson também. Uns meninos também é legal, meus amigos.

Pesquisador: O que acha do seu professor?

Sipho: Ele passa lição muito difícil. Ele põe na lousa as contas que nós não sabemos e ele faz umas, algumas depois ele fala assim... aí de manhã ele põe tudo e aí nós começamos a fazer a lição e os meninos ficam bagunçando. Aí...

Pesquisador: Mas o que acha do seu professor, o professor Kokumuo?

Sipho: Eu acho ele da hora, mas... é... que ele grita muito. Até ele ficou um mês sem vir pra escola por causa da garganta dele.

Pesquisador: Quando foi a última vez que aconteceu isso, que ele ficou um mês sem vir pra escola?

Sipho: Foi... agosto.

Pesquisador: E dos colegas você gosta?

Sipho: Eu gosto.

Pesquisador: Por quê?

Sipho: Porque eles... quando eu estou precisando de ajuda um me ajuda. Quando eles estão precisando eu ajudo. Aí é assim na escola. A gente tem que aprender a compartilhar as coisas.

Pesquisador: O que você não gosta? E, se você pudesse, o que você mudaria nesta escola?

Sipho: O que eu não gosto é que os meninos falam palavrão.

Pesquisador: Que tipo de palavrão?

Sipho: É... olha, não é pra brigar comigo não! Eles falam “filha da puta”, “caralho”.

Pesquisador: E onde é que eles falam isso? Em que lugar?

Sipho: Na sala. E na hora que o professor tá passando, o menino fala: “ah! Caralho!”. Na quadra os meninos falam assim: “Porra!”. A professora ouvia e fala: “Quem falou palavrão?” E todo mundo me culpa.

Pesquisador: Por que você acha que todo mundo te culpa?

Sipho: Porque quando nós estamos, eu e meu amigo estamos brincando, eles ficam falando palavrão, aí eles estão brincando comigo e fala: “professora, o falou palavrão!” Aí a professora vai lá e deixa eu de castigo. Aí o meu amigo vai lá fala pra professora que não fui eu.

Pesquisador: Você se acha um aluno indisciplinado ou bagunceiro?

Sipho: Não.

Pesquisador: Não? E por que todo mundo te culpa?

Sipho: Porque quando é assim, olha, nós estamos jogando pombolim. Aí aqui é o pombolim e aqui é a fila. Então eu estou na fila e um fica brigando por causa da fila: “eu to aqui, eu to aqui, eu to aqui, eu to ali”. Até hoje o menino brigou e deu um murro na cara, na minha cara, foi até o menino.

Pesquisador: E você brigou muitas vezes na escola?

Sipho: Mais ou menos.

Pesquisador: Você mais bate ou mais apanha?

Sipho: Mais apanha.

Pesquisador: Qual foi a última vez que você brigou?

Sipho: Foi hoje. Foi a última vez.

Pesquisador: Hoje? Que horas?

Sipho: Na hora do recreio. Porque nós estávamos subindo e o menino foi lá, aí o menino passou na frente das meninas e as meninas... pôs a mão dela e aí bateu aqui. E aí eu fui e pedi... as meninas... aí eu fui e pedi desculpa pras meninas, que não fui eu, foi o Douglas, meu amigo, o meu amigo foi lá entrou mesmo e deu um murro na cara. Aí na hora que chegou na sala eu falei professor. Aí o professor falou: “desconta o murro!”. Aí eu fui lá e descontei, mas eu dei devagar.

Pesquisador: O professor mandou descontar?

Sipho: Mandou.

Pesquisador: E como é que você descontou?

Sipho: Não... só trisquei... dei assim na cara dele.

Pesquisador: Esse ano você acha que brigou quantas vezes, mais ou menos?

Sipho: Só duas. Por aí.

Pesquisador: Você gosta do reforço, você ainda vai pro reforço?

Sipho: Vou.

Pesquisador: Você gosta do reforço?

Sipho: Gosto. Por causa da professora Thembi, quando nós estamos precisando de ajuda, ela vai lá e fala: “aqui é a letra!”. Mamãe eu quero mamar, ela passou essa música e estava eu lá. Ela foi lá e me ajudou. Aí quando... o menino foi lá e saiu do reforço, que ele parou de conversar. Eu também to parando de conversar, eu e ele estamos parando. Né, Zuri?

Pesquisador: E se você pudesse escolher, você continuaria indo para o reforço?

Sipho: Sim.

Pesquisador: Por que?

Sipho: Porque nós aprendemos muito. Aprende uns negócios... quando nós estamos apontando lápis, o menino vai lá e aponta também e a professora vai lá, pega pelo braço e joga na cadeira.

Pesquisador: E o que você aprende no reforço que você acha legal?

Sipho: Eu aprendo uma par de coisa. Aí....

Pesquisador: Por exemplo?

Sipho: É... reforço... tipo que eu quero... toda escola eu quero que tenha um reforço para mim aprender.

Pesquisador: E o que você está aprendendo lá no reforço?

Sipho: Uma par de coisa legal.

Pesquisador: O que você sentiu quando você soube que ia para o reforço?

Sipho: Eu senti que ia chamar meu pai e minha mãe pra falar que eu estava indo pra trás porque quando o menino tá chamando eu pra você ver, fala: “Você tá indo pra trás! Melhor você fazer a lição pra você voltar pra frente!” Aí, eu estou fazendo e estou voltando pra frente.

Pesquisador: O que é ir pra trás e ir pra frente?

Sipho: Ir pra trás? Aqui é eu e aqui é meus amigos. Aí meus amigos ficam me chamando: “, , vamos brincar?” Aí o professor vai lá e vê, manda o bilhete pra mãe dar carimbo, aí os meus amigos ficam rindo de mim. Aí eu falo: “Professor, olha os meninos rindo de mim!” Aí vai lá, cata eles, dá umas bordoadas e manda passear, lá pro pátio.

Pesquisador: Aí manda passear e o que que acontece quando o aluno vai pro pátio?

Sipho: Quando vai passear, ele chega e o professor fala assim: “Já melhorou? Vai fazer sua lição! Pega seu caderno agora que eu dar um, vou dar um carimbo no seu caderno! Esse daí, olha, foi lá e nunca fez nenhum papel de lição, levou uma par de bilhete e a mãe dele nunca assinou um carimbo” Nunca, ele já levou uns 30 carimbos e não saiu da escola.

Pesquisador: Me diz uma coisa: quando o aluno sai pra dar uma volta, ele volta sozinho ou o professor vai chamar?

Sipho: Ele volta sozinho porque ele quer, porque quando ele dá duas vezes, ele já se acalma... e quando nós estamos passeando, aí nós vemos uma par de coisa legal. Por quê? Por causa dos alunos que estão na nossa frente e nós estamos conseguindo ir pra frente.

Pesquisador: Está bom, . Entrevistamos o aluno Sipho. Muito obrigado pela sua entrevista.

Sipho: De nada.

D.13 –Tahie, aluno do 2º ano B, classe da professora Kokumuo

Pesquisador: Tudo bem, Tahie?

Tahie: Tudo.

Pesquisador: Tahie, você gosta de sua escola?

Tahie: Gosto.

Pesquisador: Por quê?

Tahie: Porque tem um monte de coisa legal e o pembrolim.

Pesquisador: Você tem vontade de vir todo dia para a escola?

Tahie: Tenho.

Pesquisador: O que acha do seu professor, o professor Kokumuo?

Tahie: Ele é legal.

Pesquisador: E dos colegas?

Tahie: Também.

Pesquisador: Do que você mais gosta na escola?

Tahie: Do pembolim.

Pesquisador: O que você não gosta? E, se você pudesse, o que você mudaria?

Tahie: Nada.

Pesquisador: Qual que é a escola dos seus sonhos, que você gostaria que tivesse aqui?

Tahie: [demora para responder] Nada.

Pesquisador: Você gosta do reforço?

Tahie: Gosto.

Pesquisador: Por quê?

Tahie: Por causa da lição que a professora passa.

Pesquisador: Se você pudesse escolher, você continuaria indo para o reforço?

Tahie: Sim.

Pesquisador: Por quê?

Tahie: Porque é legal.

Pesquisador: Você sabe por que você foi para o reforço?

Tahie: Não.

Pesquisador: Ninguém te falou? Como é que você ficou sabendo que ia para o reforço?

Tahie: Não sei.

Pesquisador: O que você sentiu quando você soube que ia para o reforço?

Tahie: Nada.

Pesquisador: Você se acha um aluno indisciplinado ou bagunceiro?

Tahie: Não

Pesquisador: Você recebe muitos carimbos?

Tahie: Não

Pesquisador: E os seus colegas na classe? E o que você acha?

Tahie: Ele já levou carimbo.

Pesquisador: Não, não! Não ele levou carimbo! Sobre os seus colegas, você acha que eles são bagunceiros?

Tahie: O d... é... o e outro menino lá da minha sala.

Pesquisador: Que tipo de bagunça eles fazem?

Tahie: Eles ficam brincando de lutinha na sala. E o professor briga com eles.

Pesquisador: Bem, então, entrevistamos o aluno Tahie, muito obrigado pela sua entrevista.

D.14 – Yerodin, aluno do 2º B, da classe da professora Kokumuo

Pesquisador: Tudo bem, Yerodin?

Yerodin: Tudo.

Pesquisador: Você gosta de sua escola?

Yerodin: Gosto.

Pesquisador: Por que você gosta?

Yerodin: Porque lá eu brinco com os meus amigos.

Pesquisador: Você tem vontade de vir todo dia para a escola?

Yerodin: Gosto.

Pesquisador: Por quê?

Yerodin: Porque... eu posso comer comida... posso brincar com o Ohini.

Pesquisador: O que acha do seu professor, o professor Kokumuo?

Yerodin: É legal.

Pesquisador: E dos colegas?

Pesquisador: Você tem vontade de vir todo dia para a escola?

Yerodin: É legal também.

Pesquisador: Do que você mais gosta na escola?

Pesquisador: Você tem vontade de vir todo dia para a escola?

Yerodin: De brincar com o Ohini.

Pesquisador: O que você não gosta? E, se você pudesse, o que você mudaria

Yerodin: As continhas.

Pesquisador: Qual que é a escola dos seus sonhos?

Pesquisador: Você tem vontade de vir todo dia para a escola?

Yerodin: Aqui.

Pesquisador: Você se acha um aluno indisciplinado ou bagunceiro?

Yerodin: Não.

Pesquisador: Por quê não?

Yerodin: Porque... eu faço a lição.

Pesquisador: E os seus colegas? Você acha que tem algum que é bagunceiro?

Yerodin: O Douglas e o Olu.

Pesquisador: Por quê? O que eles fazem?

Yerodin: Eles ficam xingando...

Pesquisador: Você gosta do reforço?

Yerodin: Gosto.

Pesquisador: Por quê?

Yerodin: Porque é legal, eu posso aprender...

Pesquisador: Você sabe por que você foi para o reforço?

Yerodin: Não.

Pesquisador: Ninguém te falou?

Yerodin: Não.

Pesquisador: E que você sentiu quando você soube que ia para o reforço?

Yerodin: Inteligente.

Pesquisador: Então, Yerodin, muito obrigado pela sua entrevista.

D.15 – Zuri, aluno do 2º B, da classe da professora Kokumuo

Pesquisador: Tudo bem, Zuri?

Zuri: Tudo.

Pesquisador: Você gosta de sua escola?

Zuri: Gosto.

Pesquisador: Por quê?

Zuri: Ela é legal.

Pesquisador: Você tem vontade de vir todo dia para a escola?

Zuri: Tenho.

Pesquisador: O que acha do seu professor, o professor Kokumuo?

Zuri: Legal, ele passa muita lição. Ensina as coisas.

Pesquisador: E o que você acha dos colegas?

Zuri: Legal.

Pesquisador: Do que você mais gosta na escola?

Zuri: Brincar, comer, fazer lição.

Pesquisador: E que você não gosta e, se pudesse, mudaria?

Zuri: Artes.

Pesquisador: Qual que é a escola dos seus sonhos?

Zuri: [demora a responder] CEU.

Pesquisador: Você se acha um aluno indisciplinado ou bagunceiro?

Zuri: Sim.

Pesquisador: Por quê?

Zuri: Porque eles ficam falando palavrão, xingando os outros, batendo...

Pesquisador: Mas eu estou falando de você... Você se acha um aluno bagunceiro?

Zuri: Não.

Pesquisador: E os colegas?

Zuri: Sim.

Pesquisador: Por quê?

Zuri: Por causa que ele fica falando palavrão, xingando, batendo.

Pesquisador: Já te bateram alguma vez?

Zuri: Já.

Pesquisador: Quantas vezes?

Zuri: Uma.

Pesquisador: Quem que te bateu?

Zuri: É... o d.

Pesquisador: Você gosta do reforço?

Zuri: Gosto.

Pesquisador: Por quê?

Zuri: Porque é legal...

Pesquisador: Se você pudesse escolher, você continuaria indo para o reforço?

Zuri: Sim.

Pesquisador: Você sabe por que você foi para o reforço?

Zuri: Porque eu não sabia ler, escrever...

Pesquisador: E quem que te falou isso?

Zuri: A Dona Thembi.

Pesquisador: E o que você sentiu quando você soube que ia para o reforço?

Zuri: Eu senti que ia ser legal.

Pesquisador: Entrevistamos Zuri. Muito obrigado pela sua entrevista.

Zuri: De nada.

D.16 – Ohini, aluno do 2º B, da classe da professora Kokumuo

Pesquisador: Tudo bem, Ohini?

Ohini: Tudo.

Pesquisador: Ohini, você gosta de sua escola?

Ohini: Sim.

Pesquisador: Por quê?

Ohini: Porque tem muitos brinquedos, tem parquinho, tem Educação Física, tem muita coisa legal.

Pesquisador: Você tem vontade de vir todo dia para a escola?

Ohini: Sim.

Pesquisador: O que acha do seu professor, o professor Kokumuo?

Ohini: Legal.

Pesquisador: E dos colegas?

Ohini: Também.

Pesquisador: Do que você mais gosta na escola?

Ohini: É... é...parquinho.

Pesquisador: O que você não gosta? E, se você pudesse, o que você mudaria?

Ohini: Eu queria mudar é... a escola... porque todo dia a gente quer assistir desenho, televisão na sala... qualquer coisa.

Pesquisador: Qual que é a escola dos seus sonhos?

Ohini: Aqui.

Pesquisador: Por que você acha que aqui é a escola dos seus sonhos?

Ohini: Porque aqui é legal.

Pesquisador: Você se acha um aluno indisciplinado ou bagunceiro?

Ohini: Não.

Pesquisador: Por quê?

Ohini: Porque não.

Pesquisador: E os colegas?

Ohini: Colegas também estão bagunceiros.

Pesquisador: Que tipo de bagunça eles fazem?

Ohini: Fica xingando, chutando, batendo, qualquer coisa...

Pesquisador: E quais são os colegas que você acha que são os mais bagunceiros da classe?

Ohini: O d, o e o Olu.

Pesquisador: Você gosta ou gostava de ir para o reforço?

Ohini: Sim.

Pesquisador: Por quê?

Ohini: Lá tinha coisa legal. Dona Thembi ajudava. Um monte de coisa legal. Eu aprendi muitas coisas.

Pesquisador: Então, você não está mais no reforço, certo? Mas, se você pudesse continuar, você queria continuar?

Ohini: Sim.

Pesquisador: Por quê?

Ohini: Porque ela é legal.

Pesquisador: Você sabe por que você foi para o reforço?

Ohini: Não.

Pesquisador: Ninguém te falou isso?

Ohini: Não.

Pesquisador: E o que você sentiu quando você soube que ia para o reforço?

Ohini: Fiquei esperto, inteligente.

Pesquisador: E Quem foi que te falou que você ia para o reforço?

Ohini: Ninguém.

Pesquisador: E como é que você parar lá, se ninguém te falou?

Ohini: Acho que foi o professor Kokumuo.

Pesquisador: Então, entrevistamos o aluno Ohini, do Segundo Ano B. Ohini, muito obrigado.

Ohini: De nada.

D.17 – Rafiki, aluno do 7º ano D e das turmas de reforço de Língua Portuguesa e Matemática

Pesquisador: Tudo bem, Rafiki?

Rafiki: Tudo.

Pesquisador: Você gosta da escola?

Rafiki: Gosto.

Pesquisador: Por quê?

Rafiki: Porque na escola eu aprendo um monte de coisa e também encontro os meus amigos que foi na escola que eu encontrei mais amigos.

Pesquisador: Quantos anos você tem?

Rafiki: Fiz 14.

Pesquisador: Você tem vontade de vir todo dia para a escola?

Rafiki: Tenho.

Pesquisador: O que acha dos professores da Sétima Série?

Rafiki: Gosto de todos. São tudo legal.

Pesquisador: E dos colegas?

Rafiki: Também. Bastante legal. Sempre me apóiam nos momentos difíceis. Igual quando eu perdi minha tia, eles ficaram tudo me ajudando a superar a dar.

Pesquisador: E quando é que você perdeu sua tia?

Rafiki: Em maio.

Pesquisador: O que aconteceu com ela?

Rafiki: Ela teve parada cardíaca.

Pesquisador: E ela era jovem, já era de idade?

Rafiki: Ela tinha, acho, que 53 anos.

Pesquisador: Do que você mais gosta na escola?

Rafiki: De tudo, tudo legal. Eu sou monitor e gosto de vir pra monitorar também as crianças de manhã.

Pesquisador: Então, você é monitor de manhã... E o que você não gosta? E, se você pudesse, o que você mudaria nesta escola?

Rafiki: Que de vez em quando tem as pessoas que tem dificuldade assim, precisa... igual deficientes... eles ficam querendo jogar, só que os da 8ª são os [???], mas eles não deixam. É isso que eu queria mudar.

Pesquisador: Os deficientes? Que tipo de deficiência eles tem?

Rafiki: Um cego e os dois aí ficam falando: “deixa eu jogar um pombolim”, “não, não vai jogar aqui não!”

Pesquisador: Os meninos não deixam as pessoas com deficiência jogarem?

Rafiki: É isso.

Pesquisador: E ninguém ajuda pra fazer com que eles joguem?

Rafiki: Não.

Pesquisador: Você, como monitor, não consegue fazer deixar eles jogarem?

Rafiki: Não. Isso daí é de tarde, de manhã eles deixam mais eles jogarem.

Pesquisador: De manhã vocês conseguem fazer eles jogarem porque você está lá como monitor e a tarde não?

Rafiki: É isso mesmo.

Pesquisador: Qual que é a escola dos seus sonhos, Rafiki?

Rafiki: Uma escola que não tem preconceito e que seja tudo organizado assim. Que as salas, hoje em dia, estão tudo suja assim... que seja tudo limpa. É isso.

Pesquisador: Você se considera um aluno indisciplinado?

Rafiki: Um pouco.

Pesquisador: Como assim um pouco?

Rafiki: Sou um aluno que tem um pouco de dificuldade, mas quando eu entendo, eu vou lá e sei fazer certinho.

Pesquisador: Mas e a indisciplina assim? Faz algum tipo de bagunça? Tem algum tipo de comportamento?

Rafiki: Não. Os professores só falam que eu converso um pouco mais, mas de bagunça não tem.

Pesquisador: E a classe como é? Você acha que a classe tem problema de indisciplina, bagunça?

Rafiki: Tem, principalmente as meninas, que os professores todos falam que os meninos são mais bagunceiros, as meninas da nossa sala são mais bagunceiras. Os professores reclamam bastante delas.

Pesquisador: Que tipo de bagunça elas fazem?

Rafiki: Elas começam a fazer bolinha de papel e tacar nos outros. Começa a escrever na mesa, essas coisas assim.

Pesquisador: Você gosta do reforço?

Rafiki: Legal.

Pesquisador: Por que você gosta?

Rafiki: Antes o pessoal falou que eu não ia gostar, mas acabou que a professora Tomi vai e perguntou pra nós se nós estamos gostando, as lições são até fáceis pra nós. Se nós estamos lá é pra melhorar, não é porque nós somos ruins é porque nós tínhamos que melhorar pra passar de ano.

Pesquisador: Se você pudesse escolher, você continuaria frequentando para o reforço?

Rafiki: Continuaria.

Pesquisador: Por quê?

Rafiki: Porque eu acho que eu preciso aprender mais, principalmente em Matemática que tem umas continhas que eu não sei ainda. E o professor Retta está nos ajudando.

Pesquisador: Se você pudesse escolher, você continuaria frequentando, então?

Rafiki: Continuaria.

Pesquisador: Você sabe por que você foi encaminhado para o reforço?

Rafiki: No de Matemática é porque a {??} começou a passar umas continhas que nós estamos, não estava conseguindo fazer. Eu fui, então. Quando chegou no reforço, ela conversou comigo. Falou que me colocou no reforço para eu aprender. Depois o professor Retta tá passando continhas que eu já sei. E a Tomi, o prof. Luiz falou que a redação que ele passa. Ele fala, tipo assim, começa com um título e eu escrevo outra coisa que não tem muito a ver com o título e também a pontuação. Erro de pontuação

Pesquisador: E o que você sentiu quando você soube que ia para o reforço?

Rafiki: Fiquei com medo de repetir.

Pesquisador: Desde quando você está no reforço?

Rafiki: No de Matemática, eu estou desde antes das férias do meio do ano e de Português, acho que desde agosto.

Pesquisador: Você acha que está melhorando em Português ou em Matemática?

Rafiki: Em Português eu estou, o Prof. Luiz disse que já vai me tirar. Agora em Matemática eu to um pouco.

Pesquisador: Então, você acha que tem mais dificuldade em Matemática. É isso?

Rafiki: É isso.

Pesquisador: Por que você acha que tem mais dificuldade em Matemática?

Rafiki: Por causa das continhas mesmo, uma continha que ela monta uma continha e de uma continha vira umas seis continhas, daí tem buscar MDC e é difícil isso daí.

Pesquisador: Então, entrevistamos o aluno Rafiki, da Sétima D, que participa da turma de reforço de Português com a Profa. Tomi e reforço de Matemática com Prof. Retta. Muito obrigado pela sua entrevista.

Rafiki: De nada. Foi um prazer estar aqui com o senhor e obrigado por... [gravação interrompida].

D.18 – Ashaki, aluna do 7º ano B e da turma de reforço de Língua Portuguesa, com a professora Tomi

Pesquisador: Tudo bem, Ashaki?

Ashaki: Tudo.

Pesquisador: Quantos anos você tem?

Ashaki: 13.

Pesquisador: Você gosta da escola?

Ashaki: Gosto.

Pesquisador: Por quê?

Ashaki: Porque é legal.

Pesquisador: Você tem vontade de vir todo dia para a escola?

Ashaki: Tenho.

Pesquisador: O que acha da professora do reforço, a profa. Tomi?

Ashaki: Ela é legal.

Pesquisador: Por que você acha ela legal?

Ashaki: Ela dá bastante coisas... assim.

Pesquisador: E dos colegas?

Ashaki: Legal também.

Pesquisador: Do que você mais gosta na escola?

Ashaki: Das aulas de Português.

Pesquisador: Do que você não gosta e, se pudesse, você mudaria?

Ashaki: Nada.

Pesquisador: Qual que é a escola dos seus sonhos?

Ashaki: Nenhuma. Uma tá bom.

Pesquisador: Você se acha uma aluna indisciplinada ou que tem problema de comportamento?

Ashaki: Problema de comportamento, às vezes.

Pesquisador: Como assim

Ashaki: Não faço a lição, essas coisas...

Pesquisador: E por que você não faz a lição?

Ashaki: Porque eu me distraio com os meus amigos.

Pesquisador: Distrai de que jeito?

Ashaki: Conversando.

Pesquisador: Você fica conversando na sala?

Ashaki: É. De vez em quando.

Pesquisador: E no reforço isso também acontece?

Ashaki: Não, no reforço não.

Pesquisador: por que no reforço não acontece?

Ashaki: Porque eu gosto do reforço.

Pesquisador: Então acontece na sala porque você não gosta da sala? É isso?

Ashaki: É. Também.

Pesquisador: E os seus colegas? Você acha que tem problemas de comportamento?

Ashaki: Tem.

Pesquisador: Que tipo de problema de comportamento?

Ashaki: Eu tenho um amigo que é muito brincalhão.

Pesquisador: Você gosta do reforço?

Ashaki: Gosto.

Pesquisador: Por que exatamente?

Ashaki: Porque ele ensina bastante coisa.

Pesquisador: Se você pudesse escolher, você continuaria frequentando para o reforço?

Ashaki: Continuaria.

Pesquisador: Por quê?

Ashaki: Porque é legal e dá pra aprender mais coisa vindo.

Pesquisador: Você sabe por que você veio para o reforço?

Ashaki: Porque eu tenho problema na aula de Português.

Pesquisador: E o que você sentiu quando você soube que ia para o reforço?

Ashaki: Nada. É legal vir pro reforço, gostei.

Pesquisador: E você tem vergonha de vir pro reforço?

Ashaki: Não.

Pesquisador: É legal, então?

Ashaki: É.

Pesquisador: Então, muito obrigado, Ashaki, pela sua entrevista.

Ashaki: De nada.

ANEXO E – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS – EQUIPE GESTORA

E.1 – Salama, Assistente de Diretor de Escola

Pesquisador: Eu vou começar pedindo pra você recuperar o histórico da escola e descrever os problemas de indisciplina e violência que ela já teve. Indicando quais são os fatores principais que colaboraram para reverter os conflitos.

Salama: Estou na escola há 10 anos. Quando eu cheguei aqui na escola, percebia uma escola com seríssimos problemas de indisciplina. Acho que essa indisciplina estava ligada à questão do contato que a escola mantinha com a comunidade. Um contato restrito, ficava por conta das reuniões de pais que ocorriam semestralmente. Do qual não eram discutidos quais os problemas reais existentes na escola. Você quer só saber o histórico, né, Cláudio?

Pesquisador: E que fatores principais que colaboraram para reverter os conflitos.

Salama: Acredito que o projeto que nós iniciamos a cinco anos atrás, que foi o projeto de participação da comunidade no Conselho Aberto contribuiu bastante para que pensássemos, então, na questão da indisciplina e da evasão escolar. Com esse espaço a comunidade passou a participar mais da escola e a escola começou a ver também quais eram os problemas apresentados pela comunidade, pelos alunos. E começamos, então, focar todos os problemas e pensar em vários outros projetos que pudessem garantir a permanência do menino na escola e também uma atuação maior dentro da escola. Minimizaram mais os conflitos, diminuiu o índice de violência dentro da escola e também da evasão escolar.

Pesquisador: E como é esse Conselho Aberto? Como é que ele funciona?

Salama: O Conselho acontece todas as segundas-feiras, ao meio-dia para atender os alunos e responsáveis do período matutino e às 18h para atender alunos e responsáveis do segundo período, que é o período da tarde. E também ocorre com os alunos da EJA neste mesmo horário e como que acontece? O Conselho conta com a participação de todos os professores que fazem JEIF, de alguns professores em JBD, que têm a disponibilidade neste horário, que possam participar nos seus horários individuais, com a coordenação da escola e com o acompanhamento do diretor da escola e do assistente de direção e os responsáveis, que são muitos são convocados e outros que vem participar porque o Conselho é aberto, então eles vêm esse espaço para sua participação; então tem gente que vem mesmo sem a convocação. E os alunos que também são convidados a participar, no qual a gente coloca em pauta discussão todas as ocorrências da semana, que geraram indisciplina, que geraram brigas, que geraram certo conflito ou casos em que o menino tá com baixo rendimento, não está se desenvolvendo, não está fazendo suas tarefas. Então, esses casos todos a gente leva pro Conselho, pra uma discussão aberta na qual são realizadas algumas sugestões e alguns acompanhamentos que são decididos no Conselho.

Pesquisador: Salama, com que grupos ou pessoas vocês contaram principalmente nesse processo aqui na escola?

Salama: Com todos os envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem na escola. Quem são estas pessoas? Os professores em JEIF, alguns professores em HI, comunidade, essa comunidade envolvendo tanto os pais de aluno, avó, tia, tio e o próprio aluno que participa também e a gestão da escola.

Pesquisador: Sobre os desafios atuais da escola, o que você poderia dizer sobre a melhoria da qualidade de ensino?

Salama: Acredito que a melhoria da qualidade de ensino está também numa escola que pensa em desenvolver um trabalho focado em projetos. Então, a gente sabe que essa questão da escrita, da leitura, do cálculo é o nosso objetivo principal dentro da escola. Então, acredito que o envolvimento de

todas as áreas num projeto focado nessa questão poderia melhorar bastante a qualidade do Ensino Fundamental, tanto o 1 como o 2. Então, como é que se dá todo esse processo? Quando a gente pensa de forma coletiva. Aqui na Altamira Fagundes a gente discutiu bastante essa questão da qualidade do ensino na unidade, como é que nós poderíamos elevar a qualidade e como é que nós poderíamos garantir isso também com os meninos. Com que os meninos também se desenvolvessem, até então chegássemos a um ensino de qualidade. E a gente percebeu que o foco seria mesmo a questão do trabalho coletivo. Começamos pensar nesses projetos que envolvessem todas as áreas de conhecimento e todas as pessoas que participam do processo, desde agente escolar até o diretor de escola.

Pesquisador: Você disse que está aqui há 10 anos. Então, desde quando esse processo de melhoria passou efetivamente a fazer parte da dinâmica da escola?

Salama: Há 5 anos, 5 ou 6 anos atrás, com a mudança da gestão da escola, nós não tínhamos aqui um diretor efetivo, nós tínhamos um diretor designado, e foi uma série de sucessivas trocas de diretor de escola, os diretores que vinham pra cá não ficavam. Isso eu acho que acabou prejudicando um pouco o planejamento da escola, o projeto político da escola. Então, há 5 anos atrás com a chegada da diretora, da Karasi, ela então chama o grupo pra essa responsabilidade e a gente começa a pensar, então, em todos os problemas que a escola tem e como é que nós poderíamos resolver esses problemas, o que nós poderíamos focar a partir de então. Então, surge essa ideia da coletividade, de a gente repensar o projeto político da escola, de a gente repensar em projetos que podiam de fato atender essa comunidade e minimizar todas as questões de aprendizagem que nós tínhamos até então.

Pesquisador: A que se devia essa instabilidade da direção, professor não efetivo e que demoravam (duravam) pouco as gestões anteriores aqui? A que isso se devia ou se deve?

Salama: É uma comunidade muito difícil, como eu disse anteriormente, uma comunidade que não se sentia fazendo parte da escola. Não se sentia acolhida pela escola. Por sua vez também os diretores que apareciam achavam que era uma escola muito grande para se administrar, era na época 14 salas de aula, com 3 períodos e era uma época também que se questionava muito essa questão das verbas por ser insuficiente. Que não era possível resolver também os problemas estruturais que a escola apresentava. Também nessa época tínhamos também um grupo de professores antigos na escola que já tinham uma política na escola bem diferenciada do que hoje é e este grupo era um grupo que costumeiramente administrava a escola. Assim um conflito entre grupo docente e também direção da escola do qual eu acho que foi dificultando bastante o trabalho dum diretor e ai acredito que por isso foram pedindo remoção e não ficavam.

Pesquisador: Hoje a escola tem quantas salas de aula e quantos alunos aproximadamente?

Salama: Hoje a escola tem 16 salas, funcionando com 14 salas no fundamental I, no primeiro período, com 16 salas no segundo período e 7 salas no terceiro período que é EJA. Aproximadamente ai 1100 alunos, no total 1100 alunos.

Pesquisador: O que você pensa sobre a garantia das oportunidades educacionais para todos os alunos, inclusive para os que têm mais dificuldades?

Salama: Está na lei. Tá na Constituição, na LDB, na ECA. Tem que se ter acesso e o direito de permanecer no ambiente escolar, na idade escolar. E assim, não só o acesso e a permanência, mas a questão da qualidade. Tem que se ter um ensino de qualidade. Isso é lei, isso é direito. É direito de todos. E você me pergunta além, sobre a questão das oportunidades, inclusive, para os que têm mais dificuldades. E como é lei tem o acesso e permanência à escola e também a escola tem o dever de rever todo seu processo enfocando essa questão das dificuldades apresentadas. O que nós fazemos aqui para minimizar essas dificuldades? Nós temos o projeto tutoria que ele acontece algumas vezes fora do seu horário escolar e algumas vezes ainda no seu horário. O que seria a tutoria? Seria a espécie dum reforço, na verdade é um reforço, mas esse reforço é acompanhado por uma pessoa, um professor do qual a gente vai mapeando todas as crianças e aquelas que apresentam as dificuldades, ai tem os seus graus de dificuldades a gente via fazendo os mapeamentos por grau de dificuldade. Do qual a criança é inserida nesse processo e acompanhada por esse profissional para que ela tenha condições de acompanhar as demais crianças em sala de aula. Então, permanecem na escola, dentro da sua série,

dentro do ciclo, sem que ela tenha que repetir a série dentro do ciclo, mas sendo acompanhada com horas a mais de aula pra tentar sanar as suas dificuldades ao longo desse ciclo. Então, a gente resolve aqui na Altamira Fagundes desta forma. Acho que aí a gente tenta garantir essa questão das oportunidades e um trabalho diferenciado, de acordo com as dificuldades que são apresentadas.

Pesquisador: Então, a tutoria é feita fora do horário de aula. E que outras iniciativas de recuperação, reforço existem para as crianças e para os alunos da escola?

Salama: Tem o reforço, tem a tutoria e também a sala de acompanhamento pedagógico. Tem o que nós chamamos de grupos produtivos que ele está dentro da tutoria, ela acontece no horário de aula. Existe durante a semana duas aulas para cada turma que as crianças são remanejadas, de acordo com seu grau de dificuldade, como eu já disse antes e são tuteladas por alguns professores que adotam uma certa turma para que essas crianças possam avançar nas dificuldades que são apresentadas, para que possam passar de um nível para o outro. Isso no que diz respeito a alfabetização. E existe os grupos de reforço tanto no fundamental I como no fundamental II para aquelas crianças que elas precisam de uma quantidade de horas a mais. Pra reforçar com conteúdos que criança, daquela criança que precisa de um tempo maior para processar aí sua aprendizagem. Essas crianças frequentam o reforço. E também tem o projeto SAP. Nós temos aqui a professora de Sala de Apoio Pedagógico que vai trabalhar principalmente com aquelas crianças que ainda não estão completamente alfabetizadas, mas estão lá no processo do ciclo que estão avançando as séries, mas que ainda com problemas seríssimos de alfabetização. Então, são esses os tipos de reforço, tutoria, são esses os projetos que a escola trabalha para atender essas crianças que apresentam problema maior de dificuldade.

Pesquisador: Que avaliação você faz da sua escola e que problemas ela apresenta hoje?

Salama: Hoje, eu vejo a Altamira Fagundes como uma boa escola. Uma escola em que você faz uma avaliação com a comunidade, com os alunos e a gente tem aí, aproximadamente, 90% de satisfação da comunidade e também dos alunos. Então, eu faço uma boa avaliação da escola hoje, acho que a escola está no caminho certo, tem boas propostas, ainda com vários problemas. É uma escola que saiu de 2.2 de IDEB para 5.1 em cinco anos de trabalho. Então, eu faço uma boa avaliação, uma escola que está avançando bastante. Precisamos fazer bastante, ainda tem muito trabalho por aqui, mas que a gente teve grande avanço ao longo desses cinco anos. E hoje, quais os problemas que ela apresenta: a escola ainda apresenta alguns problemas estruturais, de prédio, parte física. Nós ainda temos quadra descoberta. Nós temos um telhado que apresenta vários vazamentos do qual a gente tem pedido ajuda para a Coordenadoria de Educação (hoje Diretoria Regional de Educação). Enfim, existem alguns problemas de reparo de prédio, de equipamentos que precisam ser sanados.

E no que diz respeito ao pedagógico, hoje nós ainda temos uma preocupação que é a questão da evasão escolar. A gente tem ainda um índice considerável de 10% de alunos que ainda evadem ao longo do ano. Estamos tentando minimizar esta questão? Estamos, mas a escola só não dá conta. Então, estamos tentando parcerias com o Conselho Tutelar, com o Fórum de Pinheiros, com a chamada desses pais, dessas crianças, de tal modo que eles retornem novamente à escola. Eu acredito que esse problema ainda não foi sanado pela escola. A gente ainda tem muita dificuldade, dependemos de outros órgãos. Dependemos desses órgãos para garantir essa permanência à escola e que isso acaba gerando também um percentual abaixo daquele que desejamos para a escola. Almejamos os 100% de qualidade de ensino. Que tenhamos aí o próximo 100%.

Por conta da evasão há ainda vários problemas ainda de aprendizagem que a gente não consegue dar conta. Porque as crianças realmente não aparecem. Não frequentam reforço, não frequentam a aula e aí eu acho que esse seria o nosso grande problema hoje.

Pesquisador: E vocês já conseguem identificar quais são os motivos pelos quais os alunos evadem, esses 10%?

Salama: Geralmente são crianças que ficam em casa sós. De famílias que saem para o trabalho, saem muito cedo para o trabalho e controlam seus filhos por celular, por telefone ou através dos vizinhos e então o que acontece? Fica a critério, como responsabilidade da criança se organizar para virem à aula. Então, muitas vezes eles não vêm, os seus responsáveis vão chegar lá pras 19, 20h e não ficam sabendo se seu filho esteve ou não na escola. E o que a escola faz? A escola todos os dias faz um

levantamento da frequência. É passada uma lista na primeira aula em todas as turmas para ver quais crianças estão faltando e ao percebermos que estão acima dos 15, 20% de frequência (fim da fita). As crianças acabam deixando de vir também porque vão pro trabalho. Tem várias crianças que não vêm à escola que quando você vai ouvir os responsáveis, elas estão trabalhando no mercadinho, na mercearia próxima, no trânsito. Então, são 10% de meninos que acabam ficando longe da escola também por conta desta situação social que eles vivem aqui na região. Acho que são esses os fatores que influenciam na evasão.

Pesquisador: E quais são as providências que a escola toma para tentar parar com isso?

Salama: É feita essa chamada das famílias, através de cartas e telefones. É toda uma roda de conversa tentando conscientizar os responsáveis da importância que é frequentar a escola. De estar matriculado, de permanecer na escola e também em casos abusivos, a gente tem avisado ao Conselho Tutelar e também ao Fórum de Pinheiros. A gente tem também protocolado várias cartas com pedidos de acompanhamento e de chamamento dessas famílias para orientação. Então, essas são as medidas que a escola vem tomando e é o que nos cabe. O que é possível. O que é possível a gente tem feito e feito dessa forma.

Pesquisador: Certo, Salama. Agora vamos falar um pouco sobre disciplina/indisciplina e rendimento escolar. Quais são os problemas mais comuns de indisciplina apresentados pelos alunos do 1º ao 4º ano e do 5º ao 8º ano?

Salama: 1º ao 4º ano tem muitas briguinhas, muitos conflitos entre eles, do qual sempre saem xingamentos. Algumas vezes chegam até se agredirem. Sempre por coisas fúteis, desnecessárias. Existem esses desentendimentos dos meninos. Acredito que isto está ligado também à questão da aprendizagem. Geralmente são crianças que têm dificuldade maior de aprender. São crianças que tem dificuldade maior de lidar com a escrita, com a leitura. Acaba gerando então essa questão da indisciplina em sala de aula. Na 5ª e 8ª série, hoje a gente vivencia muito essa questão da discriminação, da fofoca, do desrespeito entre eles e isso acontece muitas vezes até nos sites de relacionamento, dos Orkut, através do MSN. Então, geralmente aparecem aqui crianças se queixando que alguém está falando mal dela ou que alguém está colocando apelidos, que falando da vida dela, mexendo com ela através desses sites de relacionamento. Então, este é o problema maior que nós estamos enfrentando de 5ª a 8ª série o qual sempre gera os conflitos e a gente está sempre tentando mediar, conversar para minimizar esses conflitos também. E tem a questão do *bullying* que existe aqui na Altamira Fagundes e boa parte das escolas aqui no Brasil. A todo momento tem criança se queixando porque falam do jeito dela andar, do jeito dela se vestir, ou do cabelo, ou do tom de pele. Então tem essas questões também que geram bastante conflitos. Não se agredem de física, 5ª a 8ª série, não tem agressão física, são mais mesmo as agressões morais mesmo. São essas as questões que a gente vem vivenciando. A questão do *bullying* e a questão das agressões lá da 1ª à 4ª série, do contato físico.

Pesquisador: Então, essa agressão... já o 1º ao 4º ano já tem essa agressão física e as brigas deles já envolvem isso?

Salama: Do 1º ao 4º ano sim. Qualquer desentendimento eles se chutam, eles se batem. Do 1º ao 4º ano tem muito disso. Tem essa necessidade de se tocar e se pegarem. Já não ocorre de 5ª a 8ª série.

Pesquisador: Salama, e qual é a participação de meninos e meninas nesses conflitos e brigas do 1º ao 4º ano e participação de meninos e meninas de 5º ao 8º ano, sobretudo nessa questão de site de relacionamento, *bullying* etc?

Salama: Na questão das agressões físicas que acontece com os menores, tem o foco maior lá nos meninos. Então é no futebol, perdeu, aí gera já ali já uma situação conflituosa, um querendo chutar o outro. Então, isso acontece bastante lá com os meninos. Com as meninas do 1º ao 4º ano acontece com uma menor frequência. O que acontece mais do 1º ao 4º ano, do chingamento, de falar uma da outra e desse desentendimento às vezes de uma hora ou outra elas acabarem se agredindo também. Do 5º ao 8º ano eu percebo os meninos um pouco mais calmos. Os meninos ainda um pouco mais imaturos em relação às meninas. Eu percebo as meninas um pouco mais agressivas uma com a outra que constantemente entram nesses sites de relacionamentos sempre falando da outra, colocando coisas,

publicando coisas da outra. Muitas vezes essas questões estão ligadas a namoro, a um menino que elas gostam ou que elas admiram e acabam entrando em atrito às vezes por conta disso. Então, o índice é maior com as meninas do 5º ao 8º ano e com os meninos do 1º ao 4º ano.

Pesquisador: Que relações você estabelece entre problemas de indisciplina e rendimento escolar?

Salama: Boa parte da indisciplina, está ligada assim à questão do rendimento escolar. Tem dificuldade, não aprende, lê com muita dificuldade ou não lê, escreve com muita dificuldade. Então, não consegue acompanhar o grupo. Eu percebo principalmente lá do 5º ao 8º ano são meninos que têm a necessidade de ser percebido. Então, o que que ele faz? Ele vai ser um menino que ele vai falar mais mesmo! Ele vai ser um menino que vai procurar a atenção dos demais! Ele tem essa necessidade de sentir que ele também é observado e que precisa ser respeitado. E aí se torna um menino que fica em evidência, obviamente, tem essa necessidade e aí muitas vezes se confunde um pouco com a indisciplina. Aí é tratado como um menino indisciplinado. Porque não faz as suas tarefas, tá sempre falando, tá sempre fora do seu lugar, tá sempre tentando fazer algo que chame a atenção e não é lá focado com os seus estudos. Acho que isso contribui bastante. E existe uma outra indisciplina, são meninos que não apresentam dificuldades, são meninos que estão mais avançados inclusive e que muitas vezes acabam se dispersando da aula por ser uma sala heterogênea, de meninos que estão em níveis diferenciados. Então, este que tem uma facilidade maior de entender ele vai tentar ocupar o seu tempo de uma outra forma. Aí é aí onde ele acaba também praticando a indisciplina em sala de aula. E existe também a questão da indisciplina que vem de fora pra dentro. Dos problemas que ocorrem fora do ambiente escolar e que são trazidos para o ambiente escolar. De situações conflituosas no bairro. De situações conflituosas na rua ou de algum outro lugar que eles freqüentem, um curso ou de um lugar de lazer, enfim, toda a problemática que ocorre fora da escola obviamente que ela também se apresenta dentro da escola num dado momento, uma vez que todos os meninos da comunidade estão nesse espaço. Então, também existem esses problemas que ocorrem fora da escola e que desencadeiam aqui na escola.

Pesquisador: Que medidas têm sido adotadas pela escola para lidar com esses problemas?

Salama: Problema da indisciplina? Temos alguns projetos que é o projeto “Leitura Compartilhada”, que é o projeto “Literatura”, temos o projeto “Pós Aula”, temos o “Projeto Pré Aula” com qual objetivo? De fazer com que os meninos permaneçam mais tempo aqui na escola. Que os meninos tenham, além das suas atividades que envolve a questão da aprendizagem e também que tivessem atividades que fossem prazerosas. Que mantivesse-os na escola e gostando da escola. Então, a gente pensou em várias atividades que pudessem garantir uma maior permanência do menino na escola e também que eles se identificassem mais com a escola, assim respeitando mais o espaço escolar e aceitando mais os combinados da escola. Então a gente tem aí a banda (fanfarra) que ocorre às segundas e terças-feiras, nós temos aí o futsal (futebol de salão) tanto para os meninos como as meninas. Nós temos o vôlei, basquete. Nós temos o projeto jornal (tablóide de periodicidade semestral), o projeto “Rádio”, do qual os meninos têm a liberdade, acompanhada sempre por um profissional, por um professor, mas tem a liberdade também de criar, de fazer, de acontecer sem que ela seja repreendida, sem que ela seja direcionada. Ela é acompanhada, mas ela não é totalmente direcionada pelas pessoas. Então, a gente incentiva essa questão do protagonismo através dessas atividades para que os meninos também se identifiquem com a escola. Uma vez que se identifica com a escola fica muito mais fácil de aceitar os combinados, muito mais fácil também de lidar com essa questão da indisciplina.

Pesquisador: Essa relação que você fez da indisciplina com o rendimento escolar em alguns casos que a indisciplina está muito ligada com o baixo rendimento ou com problema de aprendizagem, qual é o grau de envolvimento dos professores regentes com esses alunos?

Salama: Nós temos um mapeamento dos alunos que têm maiores dificuldades. Então, nós fazemos o quê? Nós trabalhamos também com um material a parte que são nossas orientações de estudo para tentar minimamente sanar essas dificuldades que são apresentadas por esses alunos.

Como é que os professores acompanham e como é que os professores lidam com isso na escola? Cada professor é responsável por uma turma. Então chamamos aí tutor da turma. Então, esse professor responsável pela turma ele vai acompanhar ali aqueles trinta, trinta e cinco alunos que fazem parte

daquela turma do qual ele sabe onde estão os problemas, quais são os problemas e como é que a gente pode estar atuando e como é que a gente pode estar resolvendo, minimizando esses problemas. Através das conversas que fazemos no Conselho de Escola, do projeto que acontece nas segundas-feiras, juntamente com o menino, juntamente com os seus responsáveis e os outros professores que trabalham com ele, mediado pelo professor tutor, que faz um acompanhamento maior da turma. Sugestões são feitas para que o menino também atenda aos combinados e para que também deixe de ser um menino que tenha problemas de aprendizagem e consequentemente de indisciplina, uma vez que a gente tenta sanar as dificuldades, sanar os problemas, ouvir, acompanhar e muitas vezes até sugerir para que os problemas sejam minimizados.

Pesquisador: Qual é o envolvimento dos pais dos alunos com problemas?

Salama: Não na sua totalidade, tem sido assim uma boa participação, mas obviamente não de acordo com o que gostaríamos. Mesmo porque são pessoas que trabalham quase todo período. Saem cedo de casa e voltam muito tarde e alegam sempre não ter o tempo suficiente para ir à escola, para ouvir um pouco seus professores, para conversar com os professores dos seus filhos, ouvir quais são as dificuldades de seus filhos e acompanhar esses meninos na medida que eles pudessem realmente sanar essas dificuldades. Mas, mesmo assim, mesmo sabendo dessa realidade da maior parte dos responsáveis, nós temos ainda uma participação que contribui bastante para que pudéssemos orientar de forma conjunta os meninos dentro do ambiente escolar. Então, na medida que eles podem eles se envolvem. Vindo nas reuniões de segunda-feira, algumas vezes através de telefone ou tentando agendar um horário que é possível atender os chamamentos da escola.

Pesquisador: Qual é a relação entre o nível socioeconômico, raça/cor ou gênero na manifestação e no trato das dificuldades encontradas?

Salama: Quase que 70% dos nossos alunos são afro descendentes e entre 60% e 70% são alunos que vêm de uma comunidade que invadiram o espaço, invadiram uma reserva aqui muito próximo e que tem assim bastante dificuldades mesmo, até mesmo de alimentação, de problemas relacionados a alimentação, a moradia, a trabalho, de infra estrutura e outras coisas. Então, é assim, acredito sim que essas dificuldades têm uma relação enorme com essa questão socioeconômica. Muitas vezes o menino passa o fim de semana em casa e volta sem os livros, volta sem os cadernos, volta sem o seu material básico. Por quê? Se na semana, nesse fim de semana foi um fim de semana de muitas chuvas, quais são os problemas que apresentam? O barraco caiu, foi alagado, meu material se perdeu. No momento que isso acontece ou que na minha casa tem muita gente, não tem espaço para estudar, não tem espaço para fazer a minha lição, não tem espaço para guardar meu material. Então, eu percebo que eles se restringem à escola. Estudar, qual espaço? É a escola. Não tem um espaço na minha casa, isso, fala dos meninos, não é? Tem dificuldade de garantir isso na escola. Por um outro lado eu vejo que são famílias que não acompanham. Não são famílias que falam da importância da leitura, não são famílias que acompanham o que acontece hoje no Brasil e no mundo. Não são famílias que incentivam a participação das crianças em atividades extra curriculares como o estudo do meio ou a mostra cultural, a mostra de arte. Então, a gente percebe ainda um percentual baixo de participação da comunidade, das crianças nas atividades que são oferecidas extra curricular, fora do horário ou do dia específico de aula. Então, acredito que isso tem a ver sim com o nível socioeconômico. Ou não tem o dinheiro para comprar o lanche. Ou não tem o dinheiro para ajudar na contribuição do ônibus. Ou não tem o dinheiro para comprar um livro. Então, fica restrito ao que a escola pode oferecer. Não, além disso.

Pesquisador: Qual a relação entre clima da escola e abordagem dos conflitos?

Salama: É um clima harmonioso na escola. De muitos conflitos? De muitos conflitos. Mas, como todos estamos sendo envolvidos em todos os problemas e tudo é tratado de forma coletiva, eu acredito que as pessoas se sentem mais à vontade para fazer essas abordagens, de trabalhar esses conflitos de tal forma que a gente procure sempre soluções e encará-los de forma positiva e de tal forma que a gente possa minimizá-los. Então, se torna bom para o professor, para o pai, para o aluno, para a gestão da escola também, uma vez que a gente percebe que nós estamos em parceria nesta causa. Trabalhar de forma coletiva, favorece num clima mais tranquilo, harmonioso, de tal forma que as pessoas se sintam à vontade para tratar todos esses problemas, sem medo, sem insegurança.

Pesquisador: Como é a atuação do grupo gestor em relação ao atendimento aos alunos e aos conflitos?

Salama: Fica sob responsabilidade do diretor e dos assistentes de direção. Atender aos alunos e a mediar os conflitos. A todo o momento estamos dando suporte aos professores. Acho que o professor ele precisa garantir uma boa aula. Uma aula de qualidade. Então, o professor não pode focar um, dois alunos em sala que estão com certa dificuldade de relacionamento com um conflito e deixar os outros 30, os outros 28 esperando pra sua aula. Então, como que nós fazemos aqui? Na medida em que os problemas vão surgindo o professor faz a sua ocorrência, seus relatos para que tenhamos ciência do que está acontecendo, qual é o foco do conflito e nós num dado momento chamamos as crianças, fazemos uma reunião com essas crianças para poder entender o que está acontecendo, mediar e, se necessário for, pedir também que os pais participem e indicá-los para a reunião de segunda-feira para que participe lá o professor, o pai e a direção da escola. Então, o grupo gestor é que é responsável em acolher os meninos, ouvir, orientar, mediar e, se necessário for, chamar as pessoas para que possamos aí ampliar as discussões lá na reunião do Conselho, não deixando que o professor assuma isso sozinho. Quando o professor acha que é possível mediar é feito isso em sala de aula. Quando não, ele vai pedir ajuda e aí a gente está pronto para respaldar. Então, quem faz esse atendimento são os assistentes e o diretor de escola.

Pesquisador: Certo, Salama, pra finalizar a nossa entrevista, o que você espera que todo esse processo de educação que a escola oferece a esses alunos, possa trazer como perspectiva de futuro pra eles?

Salama: O que a gente gostaria? Que esses meninos continuassem cursando o restante dos anos da educação básica. Então, temos como foco o ensino médio e que eles possam cursar o ensino médio também de qualidade. Então, hoje os alunos que estão em final de ciclo, nós temos o projeto que é o projeto preparatório, no qual a gente conta aí com 60, 80 alunos participantes desse projeto que tem aulas de matemática, língua portuguesa e redação dando um suporte, preparando esses meninos para que eles possam participar dos vestibulinhos e, se possível, ingressar na escola técnica, dando assim continuidade aos seus estudos, a um estudo que, de fato, vá também ajudar nessa questão do trabalho, preparando também esses meninos para o mundo do trabalho, uma vez que são crianças que apresentam bastante dificuldade, bastante problema socioeconômico e que certamente vão precisar trabalhar. Então, a gente tem incentivado essa questão das escolas técnicas, também para que ele tenha aí uma perspectiva da vida acadêmica e também uma perspectiva para o trabalho. Uma qualificação para o trabalho.

Pesquisador: Então, nós entrevistamos Salama, Assistente de Diretor da EMEF Altamira Fagundes e com isso iniciamos a nossa fase de entrevista aos gestores da escola, restando a Diretora Karasi e a Coordenadora Pedagógica do Ciclo II. Salama, muito obrigado pela sua atenção e pela entrevista.

Salama: Espero ter colaborado bastante com você nessa sua pesquisa, nesse seu projeto e quem sabe a gente tem aí uma contribuição sua e possamos aproveitar aí também no cotidiano escolar.

E.2 – Faizah, Coordenadora Pedagógica do Ciclo II

Pesquisador: Eu vou começar pedindo pra você recuperar o histórico da escola e descrever os problemas de indisciplina e violência que ela já teve, indicando quais são os fatores principais que colaboraram para reverter os conflitos.

Faizah: Eu estou na escola desde 2008, então, pouco tempo. Dentro da rede municipal também desde 2008. Então, eu tenho dois anos e meio, vou fazer três anos aqui na escola. Quando eu cheguei na escola, eu já encontrei uma escola bastante organizada nesse processo na questão do trabalho em relação a indisciplina. Então, não posso dizer que encontrei problemas graves. Mas problemas comuns a quase todas as escolas da rede municipal de ensino. Problemas de brigas, às vezes, entre colegas, entre alunos. Na rua, por uma situação ou de provocação ou, às vezes, uma situação que envolve

namorinhos entre meninos e meninas. Situações, quando eu falo provocação é provocação mesmo, até às vezes, simbólica, de chamar o outro por um nome que não gosta, por um apelido. Que isso que a gente chama, estão chamando de *bullying*. Dentro da escola os problemas de indisciplina estavam relacionados a um tipo de resposta mais agressiva a um professor, a situações de não estar fazendo uma atividade ou de estar brincando na sala de aula e não fazendo a atividade, de não fazer nada. Alunos com problemas de leitura e escrita e, por conta da dificuldade com a leitura e a escrita, apresentar casos de indisciplina. Esses são acho que os casos mais gerais que eu encontrei aqui na escola.

Pesquisador: E você percebe uma diferença entre esses conflitos com relação ao Ciclo I e ao Ciclo II. Há diferença nesse tipo de comportamento dos alunos e alunas?

Faizah: O meu convívio com o Ciclo I, eu tenho trabalhado e procurado ajudar um pouco a Dalila que é a coordenadora que fica mais tempo com o Ciclo I, então o meu convívio é pequeno para que possa conseguir estabelecer uma diferença clara. Acredito que, pelo que tenho observado, o Ciclo I tem um problema relacionado muito a imaturidade mesmo da criança e uma relação, ausência mesmo de normas e regras que essa criança chega até a escola. São crianças que, geralmente, ficam muito tempo sozinhas, com pais que trabalham. São pequenas. A sua relação de sociabilização ainda é pequena. E ela está num processo de sociabilização. Então, quando ele vem pra escola, ele está começando a entrar nesse processo, de saber as normas, de saber o que são regras, de procurar e tentar se adequar um pouco mais. Nisso até, me parece que a gente tem mais conflitos em relação ao Ciclo I, nesse sentido, do que o Ciclo II. Eu tenho observado um pouco essa situação. Não dá, fica difícil quantificar porque no dia a dia a gente atende a muita gente, tanto do Ciclo I como do Ciclo II, fica difícil de quantificar. Mas nós temos observado que no Ciclo I, as crianças estão nesse processo de conhecer, de se esbarrar um pouquinho ainda naquela situação de respeito ao professor, de fazer, de determinadas coisas que não podem ser feitas em alguns momentos da aula, de atividade. Então, eles estão aprendendo e aí, logicamente, eles acabam apresentando mais problemas. Há conflito também no Ciclo I relacionado a intolerância, as provocações, principalmente, aí envolvem meninos e meninas, essas provocações constantes e brincadeira. São brincadeiras que viram brigas posteriormente nessas provocações, eles não sabem lidar com isso. Eles começam a brincar e um empurra o outro, aí acaba virando briga. Ou um olha meio torto pro outro, pegou o papel do outro, a borracha do outro. Dentro da sala de aula tudo se transforma num grande problema de conflitos porque eles estão aprendendo ainda essa noção de regras. É o que eu tenho observado em relação ao Ciclo I. O Ciclo II, boa parte da indisciplina de sala de aula nós observamos que são com alunos que tem problemas e dificuldades de aprendizagem. Essa relação é direta, nós sabemos disso, por isso a gente procura trabalhar com a questão de ajudar esse aluno que está com dificuldade. Porque no momento em que ele não está entendendo, ele não consegue acompanhar, resta a este aluno nessas quatro horas conversar, provocar, brincar, não se interessar por nenhuma atividade. Essa relação a gente tem observado.

Pesquisador: E esses temas do conflito, da indisciplina, da violência, eles tem entrado na pauta de formação com as professoras e os professores da escola?

Faizah: Com certeza. Nós temos o PEA, que está relacionado ao protagonismo infanto-juvenil no Ciclo II. E quando nós estamos discutindo autonomia, porque dentro do PEA fala em protagonismo a gente tem que falar de autonomia de aprendizagem, discutir esse problema da autonomia de aprendizagem. E aí nós entramos na relação desse problema: aprendizagem e indisciplina. Então, é muito difícil separar e nós procuramos discutir, desenvolver leituras que possam nos ajudar a refletir sobre como resolver, como auxiliar esse aluno. Mesmo que ele não frequente o reforço. Um aluno que teve problemas, como que dentro da sala a gente pode ter alguma alternativa e alguma ação junto a esse aluno. Então, isso tem feito parte de quase todas as discussões. Além disso, além da própria formação, nós temos um dia só de encontro de pais, alunos e professores, que está dentro do nosso projeto, que é o encontro pra conversar um pouco sobre a responsabilidade da família porque é uma das coisas que a escola, nós que estamos discutindo frequentemente na escola, é o fato da escola assumir o seu papel sim, em relação ao ensino e aprendizagem da criança, e a família assumir no processo da educação, no processo do apoio a essa criança. As crianças e adolescentes. Não dá pra dizer que é só responsabilidade da escola, a família tem que assumir também essa responsabilidade e a gente costuma chamar a família junto à escola pra resolver, pra ajudar nesse processo.

Pesquisador: Falaremos agora um pouco sobre os desafios atuais da escola. Sobre a melhoria da qualidade de ensino, o que é possível pensar a partir da coordenação pedagógica pra tentar superar um pouco esse problema e tentar trazer uma dinâmica de qualidade para a escola?

Faizah: [risos] Melhoria da qualidade de ensino, acho que existe... Nossa! Bastante aberta isso. Acho que em primeiro lugar é garantir aos professores e à escola terem uma visão clara de que nós precisamos garantir o conteúdo mínimo básico, necessário para essas crianças se desenvolverem. Em Língua Portuguesa, em Matemática, em Ciências, Geografia, enfim... Tem que ter a responsabilidade de que é preciso trabalhar os conteúdos, é preciso trabalhar as habilidades e competências. Nós precisamos nos comprometer com isso. Toda a escola precisa se comprometer. Porque a escola pública não pode mais continuar não conseguindo abordar aquilo que as crianças dentro de uma escola particular conseguem. A escola pública não pode mais continuar fazendo isso. Isso implica em qualidade porque o grande problema que nós temos hoje é exatamente esse: na escola pública parece que todos podem fazer o que bem entendem, cada professor pode entrar na sua sala de aula, se ele conseguiu dar o conteúdo, ótimo. Se ele não conseguiu, ótimo também. Acho que nisso tem que ter um trabalho. Isso implica numa posição da coordenação, um acompanhamento e um comprometimento de que temos que avançar em relação a isso. Temos um conteúdo mínimo, básico, necessário, estabelecido nas expectativas curriculares, nas orientações curriculares, mas a gente tem que sair desse mínimo básico e tem que ir avançando. Esse é um grande ponto. Outro ponto são metodologias de sala de aula. Há alunos com uma série de dificuldades de leitura e escrita dentro de sala de aula. Com necessidades especiais, enfim, todos os alunos são diferentes. Mas as metodologias não podem, conseqüentemente, ser as mesmas constantemente. Elas têm que ser modificadas, elas tem que envolver, cada vez mais, a participação desse aluno. Ela tem que envolver o comprometimento desse aluno com a aprendizagem. Um comprometimento que ocorra dentro da sala de aula e fora da sala de aula. Voltar a incentivar esse aluno a pensar o que é fazer uma lição de casa. O que é desenvolver uma pesquisa. Uma pesquisa fora da sala de aula, não só dentro da sala de aula. Colocá-lo em outra ação que não é mais ficar copiando ou respondendo questionários. Então, isso implica numa mudança de metodologia do professor. Em relação a possibilitar a utilização de materiais diferenciados, não só o livro didático, mas outros textos. Para que o professor saia dessa esfera de que tem que passar textos na lousa, tenho que usar duas aulas pra copiar textos da lousa para os alunos responderem a algumas questões. Então, é isso. A metodologia ela precisa e aí entra todo o processo de diálogo do professor com o aluno. Dessa aula dialogada, dessa aula planejada. De uma aula que tem objetivo, um começo, meio e fim. Que tem continuidade no seu projeto. Que está dentro do próprio planejamento. Dentro dos conteúdos previstos. Esse aluno tendo clareza de quais conteúdos ele precisa atingir junto com o professor. Tudo isso eu vejo como um processo para se atingir a qualidade. O professor precisa estar comprometido com todos os projetos da escola. Além da sua sala de aula, além da sua aula, ele precisa se comprometer com os projetos da escola e ajudar a desenvolver esses projetos. Então, eu acho que a gente está em relação a uma busca, uma tentativa de melhoria de qualidade.

Pesquisador: Sobre a garantia das oportunidades educacionais para todos os alunos, inclusive para os que têm mais dificuldades.

Faizah: Acho que está relacionado com essa questão da qualidade que eu estava falando. Às vezes, os professores se formam pensando que vão ter o aluno ideal. Geralmente, é isso que ocorre quando você está lá fazendo um curso superior. Você está pensando em fazer Letras, aquela coisa do gênero. Então, você está sempre pensando numa sala ideal, numa turma ideal. E aí vem a realidade e você observa que você não tem esses alunos ideais, que você tem alunos reais, que são adolescentes, que vivem hoje num mundo diferenciado. Então, também nós temos que pensar a questão. Quando se fala muito das novas tecnologias, não é necessariamente que o professor tenha que utilizar de novas tecnologias. Mas o professor tem que pensar que esse aluno pensa diferente. A estrutura. E mesmo aquele aluno que não consegue ler e escrever. Nós temos vários casos de alunos com essas dificuldades aí, tivemos ao longo do tempo aqui. Alunos que podem ter dificuldade de ler e escrever; no entanto, são alunos extremamente participativos, eles têm uma oralidade super boa, têm um conhecimento de mundo, um conhecimento de realidade e eles podem ser envolvidos de alguma outra forma porque eles são alunos, inclusive, que estão se utilizando das novas tecnologias: o celular, mesmo o próprio computador.

Mesmo que ele não escreva, mas ele sabe baixar uma música, ele sabe fazer uma série de coisas que ele está usando habilidades e competências para fazer isso. E ele pensa diferente, esse aluno hoje ele não é o mesmo aluno de 10, 15 anos atrás. Então, dessa forma, o próprio professor tem que ter essa consciência de que ele vai lidar com diferenças o tempo inteiro. Você nunca vai ter uma sala homogênea e não é ideal que você tenha uma sala homogênea. Você vai ter toda uma habilidade, que é muito rápido a um aluno que não tem isso e que, a partir daí, eu tenho que garantir esse acesso, essa condição de aprendizagem a todos. Agora, é muito difícil o professor perceber que são também situações de aprendizagem diferenciadas. Muitas vezes, nós queremos, de novo caímos naquela coisa do aluno ideal, nós queremos que todos tenham a mesma condição de aprendizagem. Nós damos uma avaliação, damos um trabalho. Eu fico esperando que todos os alunos apresentem o mesmo rendimento. Então, esse é um grande problema do professor: esperar esse mesmo rendimento. E não conseguir observar que os rendimentos são diferenciados porque as habilidades e competências dos alunos são diferenciadas também. À medida que nós conseguimos trabalhar isso com os professores, trabalharmos isso com os alunos, eu acredito que a gente vai trabalhar melhor e perceber que estamos tentando atender a todos. Mas não na mesma condição, no mesmo nível, porque as pessoas são diferentes. Acho que é isso que tem que começar: é falar: “nós temos uma média”. Então, tem aquela questão das médias e aí nós colocamos quase que todo mundo no mesmo saco e queremos observar que todos estejam naquela média. E não é isso que acontece no dia a dia da sala de aula. Eu acho que é possível sim a escola pública atender, sempre atendeu, sempre atendeu entre aspas: em determinado momento até era mais fácil trabalhar porque os alunos que tinham muito mais dificuldade acabavam sendo expulsos da escola, porque reprovava uma vez, reprovava duas vezes, na terceira o aluno já não voltava. Hoje, o professor tem que trabalhar e tem que lidar com esse aluno que reprovou, que, no caso de SP, você não tem a reprovação, mas você tem o Ciclo, você tem a progressão continuada. Você tem que lidar com esse aluno que foi para o ano seguinte, que passou para outra etapa e não consegue. E te levando algumas debilidades e tal nesse processo. Então, hoje estamos acordando, estamos começando a observar como trabalhar mais com esse aluno. Depois, acho que oito, nove, dez anos de implantação dos ciclos, parece que agora que estamos mais direcionados pra isso.

Pesquisador: Que avaliação você faz da sua escola? E que problemas ela apresenta hoje?

Faizah: Eu faço uma avaliação bastante positiva. Os meus referenciais são de comentários de pessoas que eu conheço, que trabalham em escola pública. Eu trabalhei muito tempo em escola estadual. Tem uns dez anos que estou afastada da rede pública. Meu parâmetro era escolas estaduais e, desde um tempo pra cá, são referências de colegas, de amigos que trabalham. Mas pelo que eu tenho observado, eu posso e faço essa avaliação positiva até pela condição de trabalho que nós encontramos aqui: uma escola que tem um projeto claro, pra mim, como educadora, como formadora, a questão de ter um projeto pedagógico e esse projeto pedagógico ser um projeto efetivo, ou seja, que está em prática, não é um papel que está ali paradinho. O que está no papel reflete especificamente todas as ações que estão sendo realizadas. Uma escola que tem esse projeto pedagógico, uma escola que tem clareza dos objetivos, que tem uma preocupação justamente com a qualidade desse ensino, dessa educação. Que tem uma equipe, seja de professores, funcionários, uma equipe gestora, que tá mobilizando todas as situações para se garantir uma condição de trabalho ao professor e uma condição de aprendizagem ao aluno. Pra mim essas coisas são bastante positivas. E, cada vez mais, comprometendo cada pessoa. Não é só o professor, é o funcionário, é o inspetor, enfim são todas as pessoas comprometidas com essa situação. Desde a questão da limpeza, que muitas vezes a gente fala: “Ah! Nossa! Mas por quê?” A limpeza ela está, ela envolve, ela está ali como um facilitador para que o aluno se sinta bem, se sinta melhor acomodado, também pode facilitar, é um dos processos. Até a questão pedagógica. Para mim é uma avaliação bastante positiva que eu faço. É claro que há problemas, nenhuma escola é perfeita. Até porque o próprio sistema apresenta problemas. A própria questão das orientações curriculares, da forma como vem sendo aplicada ou estava sendo aplicadas, tem alguns tipos de problemas. Alguns professores não concordam. Problemas do sistema de valorização de mão de obra do próprio professor. Esse é um problema que toda escola pública enfrenta e está enfrentando cada vez mais. Um professor que tem que se desdobrar em duas, três escolas. Enfim, você tem essa grande dificuldade. Daí e com o salário. Acho que já vencemos outros grandes problemas. Questões de faltas de professores e tal. Outros pontos: ter uma escola, acho que falta muito ainda pra gente trabalhar essa questão da autonomia do aluno e está relacionado à indisciplina. Essa autonomia, essa ação

protagonista, essa ação de um aluno participante, mas um participante mais ativo, não tão passivo. Acho que ainda nossos alunos estão numa condição um pouco passiva. Acho que nós estamos dando passos pra construir essa participação mais ativa desses alunos. Eles se envolverem com as regras que a escola estabelece, eles discutirem isso. Acredito que a gente já está chegando num processo assim. Nós temos alguns alunos da 5ª série que já estão aí há 3 ou 4 anos, serão alunos que vão se envolver mais com todas as discussões da escola. De participar mais no Conselho, no projeto, na elaboração de proposta, enfim... acho que a gente pode construir. E uma participação mais efetiva da comunidade, que é sempre uma luta. Conseguir com que a comunidade, de fato, entenda aquilo que a escola está se propondo. Outras questões, outros problemas.. que a gente fala que a equipe participa. Participa? Mas, é claro, que há sempre todo um processo de negociação, tem sempre alguns desgastes... Tem sempre pessoas na equipe que vão destoando e que você vai tentando pegar: “Não, fulano! Vamos vir por aqui... porque nós estamos destoando... a coisa... não é por aí.... a gente tá percebendo que seu trabalho não está adequado”. Tem uma série de problemas ainda assim, no dia a dia da sala de aula. A falta de professores também é algo que acontece. Aqui, mesmo que tenha hoje, a questão dos módulos, mas é algo que interfere na aprendizagem. Dentro da escola pública, a falta de professores é uma coisa que interfere, você impede a continuidade do trabalho. O que eu posso lembrar um pouco dos problemas são esses.

Pesquisador: E qual é o fato mobilizador? Quando a gente entra na EMEF Altamira Fagundes, é visível que é uma escola diferente de muitas escolas públicas que a gente tem por aí. É visível a questão dos projetos, aquilo que a escola produz, os trabalhos dos alunos, das alunas, trabalhos, inclusive, de professores. O que convoca essas pessoas a ação? Para se ter esse trabalho diferenciado? Seria apenas mera coincidência de reunião de pessoas que tem uma certa forma de trabalhar ou tem algo na escola que mobiliza e que faça com que esse projeto, de fato, seja operacionalizado?

Faizah: Acho que tem o fato de ter uma reunião de pessoas que estão aí na mesma direção. Mas o papel da direção da escola é bem efetivo nesse sentido. Isso é muito claro. É muito... é um papel diretivo mesmo. A direção da escola tem uma participação pedagógica. Isso é um grande diferencial nessa escola, pelo que eu posso perceber. Então, quando você tem um diretor, o diretor adjunto, juntos na questão administrativa e pedagógica, eu acho que isso, para o grupo de professores, para a comunidade e para os alunos, eles percebem essa diferença e os próprios funcionários. E as pessoas se mobilizam em relação a isso porque não vê uma direção que está ausente. Tem essa diretriz. Que está se estruturando. Não é uma direção que está ausente, não é uma direção que pensa apenas na questão administrativa dessa escola. Acho que isso é um grande fator mobilizador. Um grupo de professores e profissionais bem formados, com uma formação interessante. Acho que isso também, se você pegar os professores, vários professores com curso de especialização... com Mestrado. Acho que isso também ajuda, esses professores... professores que estão estudando, estão se formando. A grande maioria está se fazendo cursos, não pararam de se formar. Eles estão se estruturando e se formando fora da escola. Quer dizer, estão dentro de um processo de formação continuada constantemente. E ao mesmo tempo, um grupo de professores que tem uma consciência política e uma formação política. Esse é outro grande diferencial: a formação do professor tem que ser politizada. E aqui, nós percebemos, que tem um grupo de professores bastante grande com essa formação politizada. Junta-se tudo isso e você tem um pouco desse espírito mesmo de lutar por essa escola de qualidade, de batalhar, de pegar essa bandeira. Nós temos como fazer uma escola pública de qualidade, dá pra fazer, é possível fazer esse tipo de trabalho.

Pesquisador: Então, você relaciona essa questão da qualidade da escola à formação desses professores, profissionais em geral? Falou inclusive da formação inicial, da formação continuada deles. E do ponto de vista da formação da escola. Se a gente pudesse colocar qual o índice de participação dos professores na JEIF ou nos grupos de formação. Dá pra ter uma ideia de quantos são, qual é o total da escola?

Faizah: Agora em percentual...

Pesquisador: Aproximadamente...

Faizah: Nunca parei pra pensar nisso, mas em torno de 40 a 45%, talvez. Nós temos aí. De participação em JEIF, acho que nós temos mais ou menos isso. Uns 45, 50% até. É um número bom, bastante interessante... é por aí. E acho que isso também contribui. Com certeza.

Pesquisador: Você relacionou também os problemas de indisciplina com o rendimento escolar e com as dificuldades de aprendizagem. Como isso se manifesta na prática? Você já percebeu algum aluno ou aluna que melhorou sua condição de aprendizagem e que deixou de ter esses problemas de indisciplina? É possível pensar em algum caso concretamente?

Faizah: [longa pausa] To procurando lembrar aqui dos casos. [pausa] Bom... eu acho... a gente em alguns casos dessa situação dos alunos que, a partir do momento em que eles conseguem acompanhar um pouco mais a aula, modificam seu comportamento. O Thabo é um caso, apesar que o Thabo nesse último período parou um pouco com o reforço, por uma questão de atendimento médico em outro local. Mas a gente percebe que o Thabo, na medida em que ele consegue participar mais da aula e ele percebe que as ações estão sendo relacionadas pra ele, pra ele entender, ele tem apresentado outro rendimento e outro comportamento. Não que se modifique de uma hora pra outra, mas acho que esse é um caso. Precisaria assim pensar, parar um pouquinho pra pensar mais sobre outros casos que nós temos. Mas... [pausa].... talvez... eu precisaria assim lembrar. Mas eu sei que a gente tem uns 4, 5 casos de alunos que assim modificaram bastante. Pelo menos a turma agora que está no reforço, eu não lembro os nomes. Quatro ou cinco casos que modificaram bastante seu desenvolvimento e seu rendimento mesmo em sala de aula.

Pesquisador: No Ciclo II, quais são as medidas que tem sido adotadas, tomadas com esses alunos com problemas de aprendizagem?

Faizah: Bom... nós colocamos as tutorias que ocorrem em período oposto à aula. Então, essas tutorias e aí um acompanhamento num sentido de uma certa pressão para que esse aluno consiga freqüentar essa aula de manhã. Tem casos em que nós não conseguimos fazer com que os alunos freqüentem no período da manhã. Mas fora essa tutoria existe o trabalho com o professor no dia a dia da sua aula: a observação do que esses alunos estão conseguindo produzir e o que é preciso fazer para auxiliá-los dentro da aula, dentro do momento de aula e não separadamente. Não como recuperação, mas como um processo de continuidade, de ele conseguir acompanhar o restante das atividades. Então, seja por atividades ou lições diferenciadas, em alguns casos para alguns alunos. Então, a gente percebe que é preciso esse tipo de coisa. Um trabalho com as duplas em sala de aula, de colocá-los para trabalhar com o colega, um colega que consigam explicar e desenvolver uma explicação. Várias vezes a gente já comentou em JEIF situações que o professor tenta explicar para o aluno e tem aquela barreira e às vezes.... [alguém bate na porta, entrevista interrompida]

Pesquisador: Se você tivesse que apontar quais são os fatores que fazem com que os alunos não queiram vir para a tutoria, não queiram vir para outros tipos de reforço ou de recuperação?

Faizah: [pausa] Muitos casos é a questão do horário mesmo. Então, a gente percebe assim que tem muito aluno que diz: “Ai! É muito cedo! Eu não acordo”. E realmente nós temos observado que são adolescentes que ficam sozinhos, o pai sai pra trabalhar e eles acordam quase que próximo de vir pra escola. Então, muitos acordam por volta do meio-dia, onze e meia da manhã... Grande parte dos alunos que [FIM DO LADO A] não frequentam é por causa dessa questão do horário. É lógico que a gente fala assim que há um desinteresse em relação ao estudo. Eu não gosto dessa palavra desinteresse em relação ao aluno. Eu acho que não é um desinteresse gratuito, fortuito. É um desinteresse que está relacionado a N situações: a própria ideia do fracasso que ele carrega, é um desinteresse que está relacionado ao despreparo da própria família em relação a valorização que se tem ao ensino, à escola. Aquele tipo pra que vai servir, de fato esse tipo de aprendizagem ou esse tipo de conhecimento que é trabalhado na escola? Então, não é um desinteresse pelo desinteresse. A gente muitos desses alunos que é basicamente assim: acham que isso não tem relação, que nada do que a escola faz muitas vezes tem relação com seu cotidiano. Eu acho que esse também é uma grande dificuldade nossa enquanto escola: fazer com que o nosso trabalho, o que a gente está desenvolvendo enquanto conhecimento, enquanto conteúdo, passe a ter um significado. Mesmo pra esses alunos, que é uma minoria com essa necessidade de reforço, mas são alunos com problemas. Então, a gente tem muitos casos que eles acham que eles nunca vão aprender a ler a escrever mesmo. Ou nunca vão melhorar. Eles carregam

essa situação de fracasso e de peso de uma forma muito forte, muito forte, e que eles acham que nada adianta, que isso não vai servir de grande coisa pra eles.

Pesquisador: E vergonha? Você acha que também teria isso?

Faizah: Tem. Tem vergonha sim. Tem a vergonha e aí é uma coisa também que a gente começou a discutir: o quanto que o aluno, nós conversamos com alguns sobre isso. De alguns alunos acharem que o fato de ele freqüentar, em relação a sala dele, está mostrando que ele não tem condição, que ele é menos que os outros colegas, que tem essa diferença. Também já observei essa situação da vergonha e que a gente tem que trabalhar. Porque assim querendo ou não, ele vai, ele vai apresentar, ter problemas durante a aula e daí a vergonha também vai aparecer. A medida que ele não consegue fazer uma prova. Como já tem acontecido casos de alunos que não conseguem responder quase nada nas provas e, por mais que o professor entregue para o próprio e a gente não divulgue nem fique publicando a nota, os alunos ficam sabendo e brincam muito com eles. Então, alguns casos de vergonha, a gente já está conseguindo superar. Mas eu acho que esses casos ocorrem com alunos das 7^{as} e das 8^{as} séries.

Pesquisador: Das outras séries é menos isso. Inclusive do Ensino Fundamental I, a gente tem feito a pesquisa, entrevista com eles, e eles não se dão conta mesmo de que podem ser vexatórias pelo fato dos colegas saberem que eles não sabem ler. Quando se pergunta se eles sabem por que eles foram para o reforço, eles não sabem responder. Então, você acha que de 7^a e 8^a esse senso de vergonha é mais evidente?

Faizah: Eu acredito que sim. Eles já tem um pouco mais isso. Não vou dizer que não aconteça em casos de 5^a e 6^a série porque eu já vi casos de 5^a e 6^a série, de alunos que tem essa... “mas por que eu? Por que só eu? Tem alunos que também são ruins!” Eles falam, alguns, entre aspas... E vem aquela ideia de ser ruim, então nós estamos trabalhando com eles, pelo menos quando eu tento conversar, a ideia de dificuldades: você tem algumas dificuldades e você precisa vencer essas dificuldades. E não a ideia de que “Ah! Eu sou ruim! Eu não sou bom... Por que esse é o problema e nós já discutimos um pouco isso também nas JEIFs. A questão do erro, a questão da ideia de fracasso, é algo que nós percebemos, nessas nossas discussões em JEIF, que a gente precisa trabalhar mais isso com a gente. Com os professores. Porque querendo ou não, por mais que a gente fale do nosso projeto, por mais que a gente fale do nosso trabalho ou tente fazer um trabalho diferenciado, nós estamos percebendo que muitas vezes nós caímos na rotina de valorizar o erro e não valorizar o avanço desse aluno e o desenvolvimento que ele vem apresentado. Então, em várias reuniões, nós começamos a discutir isso, um grupo começou a se dar conta um pouco disso, e está sendo um ponto de reflexão para nós: que nós precisamos trabalhar e valorizar o que esses alunos estão conseguindo, eles estão desenvolvendo. Até para ajudar na auto-estima dele. No momento em que ele vai para um reforço, ele não se vê de uma forma mais fracassada ainda ou como aluno que é ruim, como aluno que não serve pra nada dentro de uma sala de aula; mas como um aluno que precisa vencer algumas dificuldades. E que muitas vezes a gente não tem como fazer isso só em sala de aula. Que até eu estava falando dos trabalhos em sala de aula. De alguma forma assim, toda essa questão de grupos produtivos, do trabalho diferenciado, é claro que a gente não consegue isso de toda a equipe. Infelizmente, por mais que haja um trabalho, às vezes, você consegue de 3, 4 professores que ele consiga ter essa observação, ter esse trabalho mais direcionado. Principalmente no Ciclo II, você tem disciplinas aí que não dá nem pra própria professora, 2h/aula semanais que o professor tem, então ele não consegue. [entrevista interrompida]

Pesquisador: Que relação você acha que tem entre o nível socioeconômico, a origem étnicorracial, de gênero, na manifestação e no trato das dificuldades encontradas? Você acha que esses aspectos tem alguma influencia ou é visível com os alunos que tem dificuldade?

Faizah: É visível! [risos] Todos esses aspectos tem influencia. A questão socioeconômica, a gente percebe claramente, nós conhecemos aqui uma parte da realidade dos nossos alunos, nós visitamos alguns dos lugares aí que esses alunos vivenciam, nós fizemos isso no planejamento de 2009. E de irmos até o local mesmo em que eles moram, em que eles vivem e conhecemos algumas dessas condições. Então, foi até interessante porque foi o momento em que os professores até pararam pra refletir um pouquinho sobre a questão de fazer a lição de casa: determinados alunos não fazem nunca uma lição de casa. Nós chegamos a entrar em algumas moradias e a observar essa questão e esse

problema. Então, a questão socioeconômica não tem como dizer que ela não interfere, mas isso não pode ser uma desculpa. Cada vez mais a gente tem essa clareza. Não pode ser uma desculpa para o aluno, não pode ser uma desculpa para nós: não consigo fazer o meu trabalho porque o aluno é pobre. A questão étnicorracial, ela também é visível. Nós temos aqui, estamos cada vez mais descobrindo que os alunos que tem, esses alunos, além de sofrerem, de terem dificuldade socioeconômicos, são os alunos que tem até os maior problema socioeconômico, tem problemas em relação a aceitação, em relação ao seu posicionamento em sala de aula e percebemos que eles tem entre eles mesmos um processo de desrespeito por conta da cor... então, estamos cada vez mais descobrindo o que fazem ou como eles acabam se desrespeitando em relação a isso e isso interfere na questão da aprendizagem porque está relacionado à autoestima da criança, isso é claro. Em relação a questão de gênero, aos papéis, nós percebemos também que temos uma sociedade, um grupo, uma comunidade, extremamente machista. Os meninos que se sentem no direito de agredir as meninas. Das meninas estarem aí num papel de submissão e de aceitação aos comandos, das determinações machistas, isso a gente tem observado cada vez mais pelas famílias. E que são famílias, às vezes, lideradas pelas mulheres, lideradas economicamente pelas mulheres, mas não necessariamente, culturalmente, porque aí vem a voz de comando, não a voz de comando, a voz da opressão que vai na questão masculina. E sem contar as questões da homossexualidade que aparecem e acabam interferindo também porque é uma criança, é uma adolescente que está tentando se descobrir e, ao mesmo tempo não se vê respeitado por muitos dos colegas. Então, são coisas que a escola que, querendo ou não, tem que trabalhar, porque tem que criar um ambiente condizente pra que ela se aceite, pra que ela se estruture, pra que ela se relacione um pouquinho melhor com a questão do aprendizado. Mas não é fácil porque são muitos lados pra se atacar, mas... sem sombra de dúvida isso interfere e muito. Mas volto a falar: nós não podemos colocar isso como desculpa, por mais que interfiram nós temos aí alunos com todos esses problemas e que vão e que conseguem, que se dedicam.... então, a gente tem conquistar esse aluno pra ideia do conhecimento, pra questão da produção do conhecimento. Essa conquista e a escola tem que fazer o seu papel, independente da condição dessas crianças, tem que trabalhar com essa questão dos conhecimentos.

Pesquisador: Pegando esses marcadores sociais aí, esses recortes de gênero, etnicorracial, de renda, tem um que é mais evidente, na sua opinião? Tem um que marca mais no ambiente escolar que o outro?

Faizah: A questão de renda. Acho que a questão de renda. Talvez porque a questão de renda seja mais forte. Quer dizer, esteja presente em todos eles. Eu acredito. Eu fico pensando se essa minha resposta assim: “Ah! A questão de renda é... é... bem.... está apropriada!” Eu acho que ela está presente em todas essas situações, na grande maioria, na questão de gênero... na questão.... mas eu acho que a questão de renda, ela interfere mais. Esse poder mais forte aí. E é uma situação de crianças, são crianças exploradas... são crianças... é... que às vezes sem uma condição de limpeza, de roupa... então, a gente tem de tem de... material mesmo escolar, de condição pra fazer uma lição.... então, eu acho que a questão de renda é a mais forte.

Pesquisador: Ana, pra gente finalizar: qual você acha que tem deve ser o papel da coordenação pedagógica numa escola que tem um projeto, que tem uma intenção de busca de qualidade de ensino e quais são as dificuldades que essa proposta pedagógica ainda encontra e quais são as perspectivas para o futuro?

Faizah: O papel da coordenação é fomentar, cada vez mais, a participação dos professores e esse comprometimento. Então, assim, incentivar, buscar deixar vivos esses projetos. Envolver porque é sempre muitas linhas, muitas frentes, então daqui a pouquinho você está indo por aqui, o outro está quase morrendo ali e você tem que dar uma: não! Não pode morrer também esse projeto! Porque os professores acabam até se sentindo sobrecarregados. Puxa vida! Tudo isso! E tal.. Então, você tem que estar motivando, alimentando e cobrando. E acompanhando esse trabalho. Acho que esse é o papel da coordenação e ajudar esse grupo a refletir mesmo. Pra estar refletindo sobre quais os ganhos. Porque, às vezes, o professor cai muito naquela situação: “Ah! Mas é impossível! É impossível mudar! Eu não consigo! Eu não consigo!” E fica vendo só a negatividade, não consegue observar que ele está conseguindo fazer um trabalho. Quem está ali dentro o dia todo não consegue observar que está tendo um resultado no seu trabalho. Os alunos estão apresentando algumas melhoras. Então, eu acho que a

coordenação tem essa importância de estar ajudando nessa formação, nessa reflexão. E alimentando. E, ao mesmo tempo, lembrando, cobrando, acompanhando, auxiliando no que é necessário para se garantir a realização daquele trabalho. Assim, é necessário essa ajuda, é preciso ajudar o professor numa pesquisa, num trabalho, num desenvolvimento de um material. Acho que a coordenação tem que estar ali com essa perspectiva. As perspectivas, acho que são assim, ampliar um pouco mais os projetos que a gente desenvolve mesmo. Além de ampliar esses projetos, ter mais ainda, conseguir que o grupo todo, de fato, compre todas essas ideias e se engajem, cada vez mais, nesses projetos que a gente está desenvolvendo. Como o próprio PEA, ter uma participação mais consciente dos alunos nesse processo. O aluno sair um pouquinho dessa condição passiva em que ele está. De ter uma participação maior. Ele se envolver com tudo isso que a escola está fazendo, mas não no sentido de esperar a coisa vem pronta, tal. Ele entrar no processo de construção junto com a escola. Eu acho que essas são as expectativas. Expectativas que, se a gente conseguir, principalmente enquanto coordenação, apoiar mais os professores principalmente no trabalho de leitura e escrita dos alunos que não conseguem, que tem essa dificuldade e que não tem laudo. A gente tem vários casos de alunos que não tem laudo e, ao mesmo tempo, estão travados nesse processo da leitura e da escrita. Então, conseguir ajudar o professor pedagogicamente a resolver e como trabalhar com isso, com essas diferenças. Essa expectativa de ajudar o professor na sala de aula a vencer essas dificuldades, a perceber que ele pode trabalhar um pouquinho mais e garantir uma condição de trabalho pra ele dentro da sala de aula, acho que essa é a maior expectativa que a gente tem enquanto coordenação. Conseguir garantir que ele vá pra sala, que ele fale que é possível desenvolver coisas diferenciadas, é possível ter uma metodologia diferenciada, é possível atender de forma diferenciada esses alunos e reconhecer na coordenação esse apoio.

Pesquisador: Então, finalizamos nossa entrevista com Faizah, que é coordenadora pedagógica da EMEF Altamira Fagundes, muito obrigado pela sua gentileza.

Faizah: Eu que agradeço e espero ter contribuído pra alguma coisa da sua pesquisa de fato. Ter esclarecido algumas questões. Eu acho que tem alguns pontos que você perguntou a respeito dos alunos, talvez num outro momento eu possa até fazer um levantamento melhor e te passar esses alunos que a gente tem observado essa relação. Que no dia a dia, a gente vai fazendo as coisas e, às vezes, não para pra falar: “Poxa! É verdade! Qual aluno que apresentou uma melhora em relação a isso?” E quando você perguntou é um ponto que eu parei pra refletir. Opa! A gente precisa começar a fazer essas relações aqui dentro da escola também. A gente discute, discute: “Ah! O aluno melhorou! Tal o rendimento, tal isso e aquilo!” Mas, às vezes, a gente não faz essas relações, dessa questão da indisciplina, como é o rendimento, como é o aproveitamento nas discussões. E olha que a gente tem buscado fazer aqui os conselhos agora trimestrais. Até pra acompanhar mais de perto esse desenvolvimento e com os professores que estão dando esse reforço, essa tutoria, essa conversa... além do, acho que uma coisa que eu não tinha colocado da tutoria, do aluno melhorar sua indisciplina, além da tutoria, existe ali as noções do pós-aula que a gente acaba desenvolvendo e eu acho que é algo que também ajudou e que a gente percebeu. O fato do aluno ficar, jogar bola, que é uma coisa que ele gosta, fazer teatro, ficar um pouquinho na informática. Essas atividades também lúdicas que a escola proporciona dá um bom auxílio pra esse processo da indisciplina e faz com que ele também queira participar um pouco mais e ficar mais na escola. A gente percebe essa necessidade do lazer, do lúdico, da brincadeira. É importante pra que ele se desenvolva bastante. Mas, às vezes, a gente não faz as relações no nosso dia a dia, no nosso cotidiano. Então, você cai naquilo: preciso organizar, preciso levantar listas de alunos com problema disso... e às vezes, esquece de fazer essas relações. Espero ter contribuído.