

Memórias e reminiscências: vivências de duas professoras na periferia de Porto Alegre

Memories and reminiscences: experiences of two teachers in the outskirts of Porto Alegre

Heloisa Helena Souza da Cruz¹
Walquires Maciel²

61

Resumo: Questões relacionadas a alunos de periferia que apresentam dificuldade para se adaptar às exigências da escola são recorrentes. Muito se tem escrito sobre este assunto, mas parece que a solução para o problema está longe de ser alcançada. Este artigo apresenta um relato da experiência pedagógica proposta e realizada por duas professoras em uma turma de sexto ano em uma escola da periferia de Porto Alegre. A turma era composta por alunos(as) com histórico de reprovação e abandono escolar. Embora reconhecendo que a solução para esta questão passa por mudanças estruturais profundas na sociedade, julgamos que a instituição escolar pode contribuir para minorar este problema. A avaliação da experiência provou a importância dos(as) envolvidos(as) na tarefa educativa proporem alternativas pedagógicas de enfrentamento aos processos de exclusão de alunos(as) da escola.

Palavras-chave: aprendizagem; experiência; exclusão.

Abstract: Issues related to low-income students, who have difficulties adapting to school demands, are recurrent. Much has been written on the subject, but the solution to the problem seems far from being achieved. This article presents a report on the pedagogical experience proposed by two teachers in a sixth-grade group of a school in the low-income neighborhoods of the city of Porto Alegre (Rio Grande do Sul, Brazil). The group was composed of students with a history of failing and dropping out of school. Even though we understand that the solution for this issue demands deep structural changes in society, we believe that the educational institution can contribute to minimize this problem. The evaluation of the

¹ Professora da Rede Municipal de Porto Alegre. Publicitária pela PUC/RS. Habilitada em Língua Portuguesa através da Formação Pedagógica ULBRA. Especialista em Alfabetização UniRitter. helocruz2@gmail.com

² Professora da Rede Municipal de Porto Alegre. Pedagoga com Especialização em Alfabetização PUC/RS e Informática na Educação UFRGS. Mestra em Ciências Sociais pela FLACSO/UY walquires@gmail.com

Recebido em 30/03/2022

Aprovado em 29/04/2022

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



experience has proved the importance of pedagogical alternatives to face student exclusion processes of the school.

Keywords: learning; experience; exclusion.

O Começo da Caminhada

O Homem nascera bem longe dali. Quando criança fora, até um dado momento, um moleque qualquer. Um dia aprendera a ler. A leitura veio aguçar-lhe a observação. E da observação à descoberta, à análise, da análise à ação. E ele se tornou um sujeito ativo, muito ativo. Não era um mero observador, um enamorado das coisas e do mundo. Era um operário, um construtor da vida”. (CONCEIÇÃO, 2020, p.54)

O presente artigo é um registro breve e por certo fragmentado de um vaivém de memórias pedagógicas de duas professoras que se identificam negras, trabalhadoras da periferia de Porto Alegre. E nos identificarmos negras e trabalhadoras é fundamental para demarcamos nosso lugar como sujeitas no espaço da educação do município. E é desse lugar que narramos nossas memórias. Eduardo Galeano [s.d.], ao falar sobre o direito de sonhar, nos conta sobre um encontro que ele e seu amigo, o cineasta argentino Fernando Birri, tiveram com estudantes em Cartagena. Um estudante fez a Birri uma pergunta que intuiu ser difícil de dar uma resposta satisfatória. A pergunta foi: “para que serve a utopia?”. Fernando explicou que a utopia está no horizonte e que ele sabia que nunca a alcançaria, que quanto mais caminhasse, mais longe ele ficaria. Então a utopia servia para caminhar.

Esta história tão impregnada de significado nos inspira a caminhar. E foi esse o nosso movimento interno e externo no sentido de criar possibilidades novas de organização pedagógica. Organização que se aproximasse das questões relacionadas às dificuldades de trabalhar com a diversidade de alunos e alunas que são parte do cotidiano de professores e professoras das escolas públicas. Essas dificuldades são constatadas à medida que se analisa o grande número de alunos e alunas que apresentam defasagem de idade e conhecimento, resultantes de reprovações e abandono da escola.

O objetivo desse artigo é partilhar memórias e vivências de experiências pedagógicas. É também registrar trajetórias de um tempo no qual foi possível traçar linhas entre o que era ideal e o que era possível realizar enquanto professoras da Rede Pública de Porto Alegre.

De como ampliar visões de mundo dialogando com as realidades

Revisando as diretrizes do documento que durante muito tempo balizou a educação no município de Porto Alegre, lemos que “o papel do educador é colocar-se junto ao aluno problematizando o mundo real e imaginário” (PORTO ALEGRE, 1995, Princípio 40 *in* Cadernos Pedagógicos 9). Este princípio e as demais reflexões que o documento orientador da Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã nos apresentou foram o disparador que nos levou a pensar, construir e apresentar aos gestores uma proposta, cujo principal objetivo era pensar alternativas de enfrentamento aos mecanismos de exclusão aos quais muitos (as) dos(as) alunos(as) das periferias estão e são submetidos(as). Gestar alternativas de trabalho implicou pensar maneiras de manter a rotina pedagógica da e na escola. Era preciso articular a implementação de um projeto de trabalho comprometido com educandos(as) sem escorregar para as práticas redentoras, salvadoras. Não nos colocamos como as professoras que poderão salvar um grupo. Isto seria fazer o caminho inverso às nossas concepções como educadoras. Da mesma forma nos recusamos a aceitar, enquanto comprometidas com a Educação Popular, que tudo estava posto e acabado como nos fala o mestre: “(...) É o que nos faz recusar qualquer posição fatalista que empresta a este ou aquele fator *condicionante* um poder *determinante*, diante do qual nada se pode fazer” (Freire, 2000. p. 55).

Durante o gestar do projeto várias questões foram postas à mesa: como viabilizar uma proposta que exigiria mudanças nas práticas da escola? O que ensinar? Para que e para quem ensinar? Como articular os conhecimentos “formais” com a realidade? Como avaliar? Quem eram aqueles (as) alunos (as)? Quais suas habilidades e dificuldades? Como construir parcerias para o trabalho? Como lidar com tamanha pluralidade? Estes desafios sinalizavam para o necessário redimensionamento do trabalho da escola. Após muitas reuniões e debates, nasceu a proposta que está sendo, parcialmente, relatada neste artigo.

E aqui vale situar o tempo no qual este trabalho foi gestado e realizado. Era o ano de 2013, quando os ciclos de formação ainda respiravam na rede municipal e a mantenedora se preocupava em viabilizá-los. Era um tempo em que o sonho de uma escola para todos (as) ainda podia ser sonhado.

Nosso fazer se movimentava em torno da ideia de uma escola cidadã e numa concepção de currículo que respeitava os diferentes ritmos, tempos e subjetividades dos alunos. Através do trabalho coletivo propiciado por aquela proposta pedagógica, ansiávamos por superar as dificuldades e construir conhecimentos sempre buscando a compreensão do ensinar-aprender como um ato coletivo situado no espaço-tempo e limitado por fatores impostos pelo sistema conforme argumentam Fischman e Sales (2010):

(...) a ênfase neoliberal no individualismo, a mensuração e as soluções técnicas coincidem com uma caracterização comumente aceita (e também cuidadosa e constantemente monitorada) do ensino como função redentora: ensinar e aprender são atos individuais que, quando devidamente executados, irão solucionar a maioria dos problemas associados à falta de educação formal (pobreza, produtividade e moralidade, entre muitos outros problemas sociais). O discurso educativo neoliberal é também articulado como uma narrativa redentora e, portanto, as escolas deveriam ser instituições apolíticas, implementando as “melhores práticas” comprovadas cientificamente, as quais seriam acessadas através de avaliações padronizadas (por ex., Elmore, 1996). (p.11)

A existência de uma turma composta por alunos e alunas que apresentavam muitas defasagens foi a provocação que resultou na construção de uma proposta de trabalho que fosse ousada o suficiente para mudar práticas, porém alicerçada na realidade concreta da comunidade e da escola. O que é de fato uma turma difícil? Qual o histórico de vida de cada aluno? O que trabalhar? Com a turma formada e após reunião com a mantenedora, vimos que era preciso fazer escolhas que atendessem as necessidades dos (as) alunos(as) e ao mesmo tempo fossem inseridas no contexto da escola. Não cabia criar uma turma rotulada como “especial”. Frente a esta situação, optou-se pelo regime de docência compartilhada (forma de trabalho na qual duas professoras são responsáveis), além de uma professora de Educação Física, um professor de música e as professoras de línguas (Francês, Inglês e Espanhol). E, sim, os Ciclos de Formação previam que alunos(as) tivessem contato com as três línguas. A adoção da docência compartilhada exigiu de nós consideráveis esforços de readequação, já que precisaríamos trabalhar com disciplinas para as quais não possuímos habilitação. Os aportes contidos no “documento orientador”, em diálogo com os princípios da Educação Popular do mestre Paulo Freire, com a perspectiva da educação antirracista foram o suporte teóricos de todo o planejamento.

Considerando que currículo e conhecimento são ideias que não podem ser separadas, visto que o currículo fala sobre o processo através do qual o indivíduo adquire, assimila e constrói conhecimento, nos perguntamos: quais conhecimentos seriam importantes para aquela turma? O currículo “oficial” contemplava as necessidades da turma? Como romper com a fragmentação, problematizando a realidade junto com alunos (as)? E problematizar para Freire (2019, p. 102) “(...) Enquanto a concepção “bancária” dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança. (...) A educação problematizadora não é fixismo, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa”.

As concepções acerca dos significados de currículo circulantes nos coletivos da escola começaram a passar por movimentos que de certa forma impeliam as (os) colegas a reavaliarem

suas práticas. Sempre oportuno lembrar que a implantação dos Ciclos de Formação nas escolas da Rede Municipal passou por intensos debates e, embora a organização das escolas com este formato já estivesse bem alicerçada, ainda havia no interior da escola núcleos de resistência às mudanças curriculares. O que não era um problema, uma vez que a pluralidade faz parte do processo de dialogicidade, própria da trajetória da educação do município naquele período.

As primeiras observações e conversas com a turma já apontavam para a necessidade de tratar temas que vinham da realidade dos alunos. Era preciso falar a respeito de gênero, religiosidade, raça, sexualidade, relações de poder. Era também fundamental tratar de todas as questões de forma dialógica e vinculada com os conhecimentos pertinentes ao sexto ano do ensino fundamental. Não se tratava de trabalhar apenas temas “fáceis” ou familiares, mas de articular os chamados conteúdos formais com a vida. Ira Shör (1999) em sua conversa com Paulo Freire no livro *Medo e ousadia* chama atenção para este ponto:

Escolher temas críticos da cultura estudantil é uma opção pedagógica. Estudar assuntos acadêmicos ou formais de maneira situada é uma segunda opção isto é, inserir a Biologia, a Enfermagem ou a Economia dentro de contexto social. E não penso como se o estudo situado usasse só materiais familiares, ou em usá-los porque esses materiais “estão” na moda e os alunos podem se “ligar” neles. (p.66)

Ensinar a partir da realidade do(a) aluno(a) não significa que o(a) professor(a) não deva propor uma atividade ou que não precise planejar. Sobre isto, Freire (1999) recorre ao exemplo de um professor de Física que, para começar o estudo sobre o sistema solar, solicita a seus alunos que façam para várias pessoas do seu bairro perguntas sobre distância entre estrelas e nós, influência da lua na vida das pessoas, como eles pensam que o sol atua sobre a terra, entre outras. Os alunos realizam anotações de acordo com seu entendimento e a partir destas percepções o conhecimento formal começa a ser trabalhado. Organização, disponibilidade, disciplina e planejamento são requisitos fundamentais para fugir do senso comum e não cair na armadilha de confundir ensino dialógico e situado com ensino descomprometido. O ponto de partida são as experiências e propostas trazidas pelos alunos, mas cabe ao professor organizar o ensino buscando ampliar e dar sentido os conhecimentos. Como diz Arceo (2003):

Desde la perspectiva del sujeto que aprende, la adopción de un enfoque de enseñanza situada recupera y amplía algunos de los principios educativos del constructivismo y la teoría del aprendizaje significativo.[...] Por principio de cuentas, el punto de partida de la enseñanza seguirá siendo lo que el educando realmente sabe, puede hacer y desea saber, así como la intención de que las experiencias educativas aborden mejor sus necesidades personales. Al mismo tiempo, se enfatizarán la búsqueda del sentido y el significado en torno a los contenidos que se han de aprender. Pero al mismo tiempo,

se establece la importancia que tiene el uso funcional y pertinente del conocimiento adquirido en contextos de práctica apropiados, pero sobre todo la sintonía de dicho conocimiento con la posibilidad de afrontar problemas y situaciones relevantes en su entorno social o profesional. (p. 41)

E se o assunto trazido para a discussão for o *Big Brother*? É possível aprender conceitos fundamentais para a compreensão de fenômenos de Ciências, de Matemática, de Geografia com este programa? Sim, é possível. Questões como a presença de negros no programa, a exploração do corpo da mulher, a homossexualidade ou prevenção de doenças sexualmente transmissíveis passaram a ser discutidas e aprofundadas. A premiação oferecida para o ganhador (um milhão de reais) pode suscitar uma pesquisa de preços de móveis na cidade, comparação de preços de diferentes bairros e entrevistas com moradores do bairro onde fica situada a escola. O entorno da escola passava por transformações significativas, devido a especulação imobiliária. Condomínios de classe média alta sendo construídos. A existência de casas que custavam mais de um milhão de reais causou alvoroço. O prêmio não dava para comprar uma mansão de artista ou de jogador de futebol. Decepção. E trabalhamos com cálculos, com gráficos, com sistema monetário. Produzimos textos. Lemos livros sobre a história de Porto Alegre e do bairro. Conhecemos mapas. Pesquisamos sobre os impactos ambientais impostos ao bairro pela construção dos condomínios. O conhecimento sendo aprofundado e transformado. Foi um ano letivo de muita pesquisa, de muito movimento, de muito debate e de muita realização para alunos (as), professores (as), mães e pais.

A tarefa de ensinar-aprender e aprender-ensinar é sempre marcada por desafios, especialmente quando se trata de trabalhar com a inclusão de alunos com defasagem de conhecimentos e, até mesmo, no caso de alguns, deficiência intelectual. Tampouco pretendíamos que fosse. Modestamente, a coragem e a obstinação nos moviam. Na rotina da sala de aula havia o aluno com enorme dificuldade na aquisição da escrita, mas nunca ficou excluído dos trabalhos, pois tinha facilidade para manusear máquinas fotográficas e eletrônicas, além de construir objetos. Sempre assumia a liderança nas atividades que exigiam tais habilidades e, nos passeios e saídas pedagógicas, era o fotógrafo oficial. Isto fazia elevar sua autoestima e aumentar a vontade de ler e escrever.

Um grupo de alunos (as) mais introspectivo organizava a sala e separava materiais, enquanto os(as) mais extrovertidos(as) lideravam as apresentações orais e incentivavam a participação dos colegas. Jaqueline Moll (2004) fala sobre o trabalho com as diferenças no livro *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*.

Situações de superioridades ou inferioridades são falaciosas, posto que o que temos nos espaços da escola e das salas de aula são pessoas em seus diferentes momentos de suas aprendizagens. Ao que se propõe como ensino, correspondem múltiplas e variadas aprendizagens que não necessariamente as esperadas. São diferentes saberes constituídos, vivências sociais e culturais, tramas e dramas engendrados nas multifacetadas vidas de cada um e de cada uma que contracenam nos palcos escolares onde o menos provável de tudo será o encontro com a muitas vezes tão desejada homogeneidade. (p.97)

É importante enfatizar que se tratava de uma turma formada por alunos (as) com defasagem de aprendizagem, em uma escola periférica, onde a maioria dos(as) alunos(as) são pretos(as) e pardos(as). A Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003³, que estabelece as diretrizes para uma educação para as relações étnico-raciais, incluindo no currículo a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira”, esteve sempre no nosso horizonte. Dentre os vários projetos e atividades experienciados com os(as) alunos(as), outros(as) professores(as) da turma e alguns(mas) colegas que se somaram a nós, cabe um destaque especial à criação da GALERIA CORREDOR. Na criação da Galeria transformamos nossas investigações e estudos em arte e colocamos à disposição do coletivo da escola um pouco do que aprendemos e ensinamos. Assim, os(as) alunos(as) decoraram o corredor da nossa sala de aula com pinturas e grafites representando a cultura do povo negro, símbolos e instrumentos musicais africanos, além de sua religiosidade. A História da África e da população negra no Brasil, bem como a vida de heroínas e heróis negros, de pessoas negras que se destacaram nas ciências, literatura, na História. Discutimos a presença do negro na mídia, na publicidade, na universidade, nos shoppings, na literatura. Os(as) alunos(as) perceberam o quanto os(as) negros(as) e a periferia estão excluídos da sociedade e que ainda é necessário lutar muito pela igualdade de direitos e oportunidades.

E no fim seguimos caminhando

E para que serve a utopia? Fernando Birri responde: a utopia serve para caminhar. E nós, professoras, caminhamos juntamente com nossos(a)s alunos(as). E no trajeto entre conversas, reuniões, preenchimento de fichas, refletimos. Durante o exercício de pensar sobre o que fizemos, como fizemos e porque fizemos, surgiram alguns apontamentos que servem como conclusão de uma etapa do nosso caminhar docente. Dentre os pontos surgidos do nosso refletir sobre o ano de vigência de nossa proposta enxergamos o vínculo que estabelecemos

³ Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/>>. Acesso em: 13 de março de 2022.

com todos(as) alunos(as) e destes(as) com a escola e com a aprendizagem uma vez que nenhum(a) abandonou a escola e apenas um foi reprovado. Nas avaliações finais todos(as) alcançaram resultados satisfatórios. Enquanto educadoras comprometidas com o diálogo, entendemos que houve percalços no nosso trajeto. Estes percalços interditaram o diálogo com o coletivo da escola, que poderia nos dar suporte na argumentação contra o cancelamento do projeto. Nossa proposta se converteu em uma ação isolada de um grupo pequeno de professores.

Devemos destacar a importância das propostas alternativas surgidas no interior das escolas e a necessidade de articular estas propostas com as políticas públicas. Está mais do que na hora de nós, professores, colocarmos em prática as teorias que aprendemos nos cursos de graduações e pós-graduações. E já passou da hora de nos organizarmos, enquanto sociedade, para cobrar do poder público ações efetivas para combater a não aprendizagem que resulta em reprovações e abandono escolar.

No final do ano letivo foi solicitada à mantenedora a continuação da proposta em turmas de sexto e sétimo ano, porém, por mudanças na política de recursos humanos, não foi possível dar continuidade ao trabalho. Os alunos da turma foram distribuídos em outras turmas e a maioria encaminhada para a Educação de Jovens e Adultos.

Mesmo com a interrupção do projeto, vimos todo o decorrer do trabalho como gratificante, pois janelas foram abertas para que outros (as) também se permitam pensar a escola para além do estabelecido nos manuais. E podemos nos permitir pensar na educação como a linha que nos leva a caminhar em direção a construção de trajetórias de conhecimentos e vínculos de parceria e amorosidade. Hoje o exercício de ativar os vínculos de conhecimentos e afetos é possível através das redes. O comentário-depoimento desta menina-mulher que esteve conosco na caminhada nos dá a certeza que a educação é criação e recriação permanente: “(...) foi um dos melhores anos ter aula com vocês duas, que me fizeram seguir os estudos, não desistir, as brincadeiras na aula, as festas surpresa, que faziam as histórias. (...) duas *profes* malucas que te ensinavam nas brincadeiras. Nós aprendíamos (...).”.

Referências

ARCEO, Frida Díaz Barriga. **Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida**. México: McGraw-Hill Interamericana Editores S.A, 2003.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas Editora e Distribuidora Ltda, 2020.

FISCHMAN, Gustavo E.; SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas: é possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**. 2010. v. 15 n. 43. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WsnDBNpqppVnpBxHMCB5mpn/?lang=pt>>. Acesso em: 24 de março de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

_____; SHÖR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GALEANO, Eduardo. **Para que serve a utopia?** [s.d.] Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9iqi1oaKvzs>>. Acesso em: 25 de março de 2022.

MOLL, Jaqueline. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã**. Cadernos pedagógicos, n. 9. 3. ed. Porto Alegre, 1998.