

O mundo da criança invade a escola: entre diálogos e enfrentamentos

Adriana Dickel*

Resumo

Este trabalho aborda aspectos relativos ao modo como a vida das crianças penetra na escola de periferia e interfere no trabalho pedagógico e nas percepções do mundo e do processo educativo trazidas pelas professoras. A análise de dois episódios, produzidos com base em observações realizadas em ambientes naturais de sala de aula, permite uma aproximação com a perversidade do abandono por que passam as crianças e com as contradições presentes no modo como as professoras vivem o confronto entre o seu entendimento de mundo e da escola e as configurações (aprendizados) manifestas pelas crianças. O movimento das professoras diante do mundo que invade a escola é contraditório. Por vezes, acirram as dores vividas pelos pequenos; por outras, compreendem seus atos como momentos de uma totalidade que somente poderá ser compreendida no jogo de suas múltiplas determinações. Em comum o entendimento de que o maior dano produzido

por esse sofrimento social diz respeito ao fato de repercutir dolorosamente sobre as aprendizagens escolares.

Palavras-chave: Escola pública. Atividade docente. Contexto escolar. Mundo da criança.

Introdução

O presente trabalho tem sua base em um projeto de pesquisa desenvolvido entre os anos de 1998 e 2002 numa escola de periferia do município de Passo Fundo - RS, Brasil, cujo objetivo era compreender fenômenos que caracterizassem a especificidade do trabalho pedagógico no âmbito da instituição, situada nesse meio socioeconômico-cultural, por meio

* Professora da Universidade de Passo Fundo. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: dickel@upf.br

Recebido: 02/05/2011 – Aprovado: 27/05/2011

de relações colaborativas entre pesquisadora e professoras. Um dos elementos abordados na pesquisa diz respeito ao modo como a vida de todos os dias das crianças de periferia penetra na escola e interfere no trabalho e nas visões de mundo e de processo educativo trazidas por professoras.

Inicialmente, situaremos elementos do campo problemático em que posicionaremos nosso estudo para, em seguida, recompor, por meio de dois episódios, algumas estratégias de que se valem professoras e crianças para enfrentar as contradições entre o que concebem e o que o meio delas exige.

Elementos para a configuração problemática da investigação

São presentes no cenário educacional trabalhos pondo em questão a crença burguesa, segundo a qual o acesso ao conhecimento a ser universalizado pela escola permitiria aos sujeitos condições de disputa superiores às de outros que não o tiveram. Isso porque o modo de organização atual da sociedade conduz a que essa crença seja diariamente questionada. Um sistema que lança ao desemprego estrutural um terço da população mundial põe sob suspeita a história da escolarização, principalmente do modelo que se tornou hegemônico com as revoluções burguesas, e a ideologia que cimenta as expectativas em relação a ela. Entre muitos grupos sociais, o futuro anunciado pela escola esgota-se

antes mesmo de o jovem completar a sua trajetória de formação inicial.

Essa situação questiona profundamente produções tais como as de Willis (1991), Carnoy e Levin (1987), cuja abordagem acerca da relação entre escola e sociedade é feita com base na categoria *trabalho*. Willis (1991) reconstitui, por meio de um estudo etnográfico, as formas culturais oposicionistas e próprias da cultura operária, gestadas no interior de grupos, na sua relação entre si e com a escola. Sua reflexão está pautada em categorias marxistas, tais como força de trabalho, classe social, relações sociais, relações de trabalho, cultura de classe e identidade de classe. Para ele, com base na sua hipótese sobre o caráter reprodutor da escola, esse é o lugar

onde os temas operários são mediados até os indivíduos e grupos em seu próprio contexto determinado e onde os jovens de classe operária criativamente desenvolvem, transformam e acabam por reproduzir aspectos da cultura mais ampla em sua própria práxis, de uma forma tal que acaba, ao final, direcionando-os para certos tipos de trabalho (WILLIS, 1991, p. 13).

Por seu turno, tendo por hipótese central dos estudos o entendimento segundo o qual “a relação entre educação e trabalho é dialética – composta de uma eterna tensão entre duas dinâmicas: os imperativos do capitalismo e os da democracia sob todas as suas formas”, Martin Carnoy e Henry M. Levin (1987, p. 22) compreendem a escola como instância que reproduz imperfeitamente as relações de classes. Isso porque, segundo eles, ao refletir “o conflito social

que caracteriza a sociedade capitalista à qual serve”, a escola oferece “oportunidade de mobilidade social e de expressão dos direitos democráticos” (p. 97).

Nas duas obras os autores analisam a escola como um espaço onde as relações predominantes no mundo do trabalho são antecipadas, o que possibilita aos jovens o preparo para assumirem um lugar nesse sistema. Ambas, portanto, expressam uma crença no poder dessa instituição em face das expectativas que os jovens nutrem em relação à sua inserção na esfera produtiva. Essas expectativas justificam tanto a conformidade em relação aos valores escolares como a resistência a eles, comportamentos esses sustentados por uma cultura vinculada ao mundo do trabalho, independentemente do lugar que nele ocuparão.

No entanto, é flagrante nos tempos atuais o limite dessa argumentação tanto para justificar a insubordinação das crianças à escola e a sua presença no mundo de crianças e jovens como para utilizá-la como foco central de uma crítica à instituição escolar. Em outras palavras, o drama de saber que nossas crianças estão inseridas na lógica desumana que produz continuamente uma massa de excluídos da produção e do consumo leva a que o discurso sobre o sentido da educação e o futuro profissional evidencie sua fragilidade para justificar o trabalho de sala de aula e a conduta de professores e jovens nesse meio.

Diariamente, na escola pública, os professores recebem nas salas de aula crianças que não refletem linearmente a realidade a que estão expostas, mas

que a subjetivam, isto é, que apreendem a situação da falta de perspectivas e de condições de vida digna a seu modo. Cada sujeito apropria-se dos condicionamentos sociais e constitui a sua personalidade na interação com eles.

Segundo González Rey (1995, p. 58), a personalidade “não representa uma somatória de elementos organizados de forma estática, que linearmente se expressam em condutas”. O sujeito busca com os elementos existentes no mundo uma relação ativa que lhe permita atuar de modo consciente e intencional. Nessa busca, ele dota de sentido (diversos e singulares) os objetos para os quais volta a sua atenção e as experiências que vivencia. Essa unidade entre o afetivo e o cognitivo é, para o autor, “o ponto central para compreender o desenvolvimento da personalidade” (p. 55).

O sujeito psicológico caracteriza-se, como aspecto essencial de seu caráter ativo, por ser pensante e consciente, o que lhe permite refletir e construir informações sobre aquelas esferas ou problemas que vivencia de forma mais intensa e, por sua vez, a própria intensidade de suas vivências estará mediada por sua atividade pensante. No entanto, a sua atividade pensante, nesses casos, nunca será “neutra”, “objetiva”, no sentido de seguir somente a lógica do objeto em nível subjetivo; será um pensamento organizado sobre um sistema de sentidos, no qual mundo e configuração subjetiva formarão uma complexa unidade através da qual atuará o sujeito pensante (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 55-56).

Essa abordagem auxilia a compreender as diferentes formas como as crianças expressam a sua realidade, dela se apropriam, a ela reagem. Cada aprendizagem consubstanciada no sujeito é incorporada à sua *configuração* e produz algo novo sobre o seu modo de se relacionar com o mundo e sobre o seu desenvolvimento.

A criança que, com um olhar para o futuro, submetia-se à rotina escolar, porque o estudo era a credencial para a sua incorporação ao mundo do trabalho, confronta-se com sentidos oriundos de situações perversas: a organização contemporânea do trabalho lança à situação de desemprego parcelas significativas de adultos, deixando aos jovens poucas perspectivas de ingresso e de permanência nesse mundo. Apesar de muitos deles disporem de mais tempo para estar com as crianças, não dispõem dos recursos subjetivos necessários para compreender os condicionantes de sua situação e para levar os seus filhos ao entendimento dos conflitos e contradições a que estão submetidos.

As crianças, por sua vez, como uma das formas de minimizar o impacto dessa situação, são enviadas a instituições ou ficam na rua, sem a presença sistemática de adultos que, por um lado, diminuam o peso das incumbências impostas pela necessidade de sobrevivência e, por outro, atuem como fronteiras na constituição de seu modo de perceber e intervir no mundo. Se, por um lado, isso permite reconhecer as possibilidades de uma criança, por outro, joga-a à própria sorte para, em seguida, trazê-la novamente ao caminho que o adulto julga necessário por meio da violência e do castigo.

Sem o intuito de aprofundar a visão de mundo que essa nova realidade configura, pretendo, ao partir das vozes de crianças, submetidas aos condicionamentos produzidos em meio à organização socioeconômica contemporânea, e de suas professoras, recompor vivências que constituem o seu cotidiano, sobre como isso invade a escola e interfere no trabalho pedagógico. São falas que, ao serem escutadas, permitem a nós, tão distantes da dureza de seus dias e tão próximos das contradições que a produzem, sermos tocados pelas condições de vida das crianças, pelo modo como elas compreendem sua vida, pelos sentidos reconstruídos na busca por um lugar no mundo.

De que modo o mundo da criança chega à escola?

A situação de miséria que atinge boa parte das famílias atendidas pela escola de periferia chega a ela de diversas formas: pela fome que acompanha as crianças, pelas condições de saúde e higiene, pela revolta com a privação e a injustiça, pela arbitrariedade que marca a presença dos adultos em suas vidas, pelas estratégias de sobrevivência recriadas diariamente.

Os dois episódios que seguem – o primeiro extraído do diário da professora Sônia e o segundo narrado em entrevista concedida pela professora Cristina à pesquisadora – nos auxiliarão a recompor elementos importantes sobre a vida da criança na escola e algumas reações que dela provêm e que provocam desdobramentos no que diz

respeito a várias dimensões de seu desenvolvimento, dentre os quais o desenvolvimento psíquico, cognitivo e moral.¹

EPISÓDIO A

Dia 12/11/97

Cheguei animada para trabalhar e jamais pensei que iria passar por duas situações ou momentos tão difíceis como passei essa manhã.

Primeiro, comecei a trabalhar com os alunos, quando ouço choro na frente da minha sala de aula, olho e dou de cara com o Pedro e o seu pai lhe surrando com uma vara na frente de todos nós [...]. Eu tentava separar o pai do filho e me senti mal, porque no dia anterior havia avisado o Pedro que ele só entraria na sala acompanhado de seu pai, porque a folia estava demais, e que a mãe eu não queria porque ele e seu irmão o Paulo não davam ouvidos a ela.

Me senti culpada. O pai foi embora protestando e o menino ficou na sala, chorando. [...]

O segundo momento difícil foi quando percebi que a Fernanda não estava bem. Ela dizia que não conseguia respirar direito. Saí da sala com ela e a levei para a sala dos professores. A menina chorou e disse: – Não aguento, prô.

Chorava de cabeça baixa.

Fui atrás da Cristina que estava atendendo uma mãe [...].

Então, resolvemos levá-la no Pronto-Socorro.

Bom, era o “quadro da dor”: nós na sala de espera com ela toda suja, cheirando a fumaça, com piolhos andando na cabeça, de cabeça baixa, puxando uma perna para andar e chorando.

[...] Teve uma hora que nos olhamos e enchemos os olhos de lágrimas, mas cada uma se segurou como pode.

A Cristina dizia para a Fernanda:

– Reaja Fernanda, erga a cabeça, seja forte.

O médico, quando viu ela, só balançava a cabeça.

Ela estava também traumatizada porque a casa deles incendiou na noite de 2ª, depois do temporal. Eles perderam tudo.

Bom, saímos dali e fomos à procura dos remédios [...] e não conseguimos nada. Então, acabei chegando na farmácia e comprando o medicamento.

Bom, veio tanta coisa na minha cabeça e tantos sentimentos, que resolvi escrever para ver se alivia. Senti revolta por a gente viver numa sociedade onde poucos têm muito e tantos como ela não têm nada ou quase nada. Senti pena dela e de nós por estarmos indo de um lugar a outro pedir remédios com uma receita que passava de mão em mão. Senti muita vontade de chorar, como estou fazendo agora, pois a vida de algumas pessoas é dura, muito dura de ser suportada e uns começam cedo demais a sofrer, como a Fernanda. Tem dias em que a pobreza “pesa mais para nós”.

EPISÓDIO B

Professora – Ele (Carlos) é muito querido, é uma criança que viu os pais quase se matarem o ano passado. O pai pegou a faca e não conseguiu matar a mãe, tentou se matar, se cortou na frente de quatro crianças, ele é o maior. Aí ele teve de ir na tia para a tia chamar a polícia. Isso tudo no meio da madrugada. Daí aquela confusão. Sete horas, no outro dia, ele estava na escola tranquilamente na aula e eu não sabia que ele tinha passado por tudo isso. Toda essa história no ano passado. Esse ano de novo. O pai saiu de casa, depois de tudo que aconteceu, ela registrou quei-

xa, ele não foi preso, não sei como é que foi. Esse ano ele voltou, como a casa é fechada só com um cordãozinho, um fio, ele entrou na casa e tentou matá-la de novo. As crianças tiveram que sair, os vizinhos vieram socorrer, chamaram a polícia. O Carlos foi chamar o vizinho e a polícia veio. O ano inteiro ele foi responsável pelos três menores desde tirar da cama até levar na creche. Aí quando ele chegava com as meninhas, elas choravam e ele ficava dentro da sala. Olha, me dá vontade de chorar só de pensar, nas coisas que ele vive. Estava a menininha, tinha feito cocô, toda molhada, sentadinha numa cadeira, no fundo da creche. A menina chorou. Eles disseram: Carlos é a tua irmã! [...]. Eu abri a porta e olhei a criança toda molhada. Ele me olhou, ele pensou o que eu faço? [...]. Então, ele foi responsável pela família. Esse é o problema. Ela [a mãe] não tem tempo de organizar a vida dele. Cada vez que eu dava um caderno para ele, ele chegava em casa, as meninhas pegavam e rasgavam. Ela foi várias vezes lá na escola, eu conversei com ela, encaminhei as coisas, como é que ela tinha que fazer, estudar o alfabeto com ele, botar o alfabeto na geladeira, tudo isso ela fez. Só que ela é uma mulher, ela é doméstica, ela sustenta quatro filhos, ela tem que se divertir – Professora fui no bailão com a minha mãe. Como é que fica a cabeça das crianças?²

Com base nesse episódio, serão analisados dois indicadores: um diz respeito à perversidade do abandono por que passam as crianças, e o outro, às contradições presentes no modo como a professora vive o confronto entre o seu entendimento de mundo e da escola e as configurações (aprendizados) trazidas pelas crianças.

A criança: entre o abandono e a repressão

A situação de abandono vivida pelas crianças tem sido foco de investigação do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação (Gespe) desde meados da década de 1990. Segundo Andreolla et al. (1995, p. 49),

a maioria das crianças com as quais se trabalha vive diariamente *solta*, sem alguém que controle o seu tempo e as suas ações. Alguns pais são alcoólatras, outros, presidiários, outros, ainda, abandonaram a família; outros recebem pouco pelo que fazem, e quem se torna responsável pela casa e pelos filhos são as mães. Assim, para poder suprir ou auxiliar a suprir as necessidades básicas da família, [elas] saem para trabalhar e ficam fora de casa o dia inteiro.

As considerações feitas pelo grupo de pesquisa são produto de observações feitas por professoras que atuam diretamente em escolas de periferia e que constatam que, mesmo deixadas a si, elas buscam nas instituições que estão próximas um lugar onde possam ser atendidas.

Em sua produção sobre o ensino nesses contextos de privação, as autoras elaboram um conceito, o de *autodeterminação*, a fim de expressar a disposição da criança a assumir sozinha incumbências que não seriam suas, mas de adultos, que, por sua vez, não as assumem ou não podem assumi-las. González Rey (1995, p. 61) afirma que um indivíduo

alcança a condição de sujeito quando, ao longo de seu desenvolvimento, adquire a capacidade de autodeterminação, de definir objetivos próprios e segui-los através de sua atividade volitiva.

Esse conceito, apesar de esclarecedor, no caso em questão, é insuficiente e controverso. Por permitir focalizar a ação das crianças, percebendo nela capacidades de enfrentamento da própria condição e minimizando os condicionamentos que as pressionam a agir dessa forma, o seu uso evoca as respostas dadas por elas a situações que lhe são desafiadoras, expressando a sua disposição em ser diferente do que é, em tomar uma atitude diante de problemas, em buscar alternativas para as tensões enfrentadas. Por outro lado, é necessário problematizá-lo uma vez que denuncia, de todo modo, o confronto entre as condições enfrentadas e o aparato subjetivo de que se valem para fazê-lo e a fragilidade da atuação dos adultos diante do mundo infantil.

O abandono ao qual nos referimos diz respeito, sobremaneira, à tímida presença do adulto e de sua ação mediadora entre a criança e as exigências que a ela são feitas no seu processo de desenvolvimento intelectual, afetivo e social. Essa tímida intervenção, quando ocorre, é exercida de modo contraditório. Muitas vezes o adulto nega esse papel, recusa-se a ser (ou não sabe ser) a referência para as transformações que na criança ocorrem e assume uma versão repressiva e restritiva de autoridade.

Ao exigir da criança algo que, na visão desse adulto, ela já deveria estar

sabendo ou fazendo, recebe uma resposta nem sempre adequada a esse modelo. Como resultado, a criança é punida com a violência física e/ou com a constante subserviência do mundo infantil ao mundo do adulto.

A questão da sociabilidade tornou-se tão frágil que os adultos – professores, pais – não vêem as possibilidades da criança e ora controlam, regulam, conduzem, ora sequer intervêm, têm medo de crianças e jovens, medo de estabelecer regras, de fazer acordos, de lidar com as crianças no diálogo e na autoridade. O equilíbrio e o diálogo se perdem e esses adultos, ao abrirem mão de sua autoria (de pais e professores), ao cederem seu lugar, só têm, como alternativa, o confronto ou o des-caso (KRAMER, 2006, p. 20).

Dessa forma, muitas delas não aprendem a dispor da mediação da palavra para compreender o que sentem ou fazem; assumem responsabilidades próprias do mundo adulto e são submetidas à sua dinâmica, ao seu tempo, aos espaços e às funções por ele definido.

Em contextos em que não há garantia de direitos, acentuam-se a desigualdade e a injustiça social e as crianças enfrentam situações além do seu nível de compreensão, convivem com problemas além do que seu conhecimento e experiência permitem entender, os adultos não sabem como responder ou agir diante de situações que não enfrentaram antes porque, embora adultos, não se constituíram na experiência e são cobrados a responder perguntas para as quais nunca ninguém lhes deu respostas (KRAMER, 2006, p. 21).

As crianças são, em sua maioria, reféns dos adultos e, não raras vezes, sofrem diretamente a violência da qual eles também são vítimas. Se lhes faltam recursos subjetivos para uma compreensão dos condicionantes que atuam sobre a sua condição, conseqüentemente, não há o que fornecer às crianças no sentido de auxiliá-las a elaborar a gênese e os desdobramentos da sua experiência. Expostas a problemas que não são necessariamente os seus, são privadas de espaços de reflexão sobre a condição que afeta o mundo adulto e sofrem diretamente com o sofrimento a que estão expostas.

Segundo Bakhtin (1992), a expressão auxilia na organização do próprio pensamento, na medida em que, ordenada por ele, retorna a ele, dando-lhe nova configuração. É uma obviedade dizer que elaborar, no plano racional, as situações que oprimem não diminui a dor das fissuras por elas provocadas.

Nesse sentido, aprendem sobre a vida sem o auxílio de outro que as conduza de modo responsável. Vigotskii (1994, p. 115), em sua polêmica com as várias abordagens da psicologia de seu tempo a respeito dos processos de desenvolvimento e aprendizagem e das relações existentes entre ambos, considerará o aprendizado como “um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”, isto é, um processo que “pressupõe uma natureza social específica”, que “põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (p. 118).

As aprendizagens do sujeito relacionam-se com o seu desenvolvimento,

antecipando-se a ele, desde o seu primeiro dia de vida. No entanto, tais aprendizagens requereriam, segundo ele, zonas de desenvolvimento nas quais atuariam sujeitos em condições de auxiliar os aprendizes em seu processo de aprendizado.

Como vimos, estamos a tratar de situações que “empurra(m) para frente o momento da maturidade” (KRAMER, 2006, p. 17), sem o recurso à palavra, à organização racional dos fatos e de estratégias de sobrevivência que se pautem por perspectivas de superação das condições de reprodução desse contexto.

Buscar na própria criança as forças para que se reestruture diante desse massacre requer situações sociais e psicológicas qualitativamente superiores àquelas às quais está submetida diariamente e que permitam a atuação do outro em sua configuração, produzindo nela possíveis mudanças.

Outro aspecto da situação precisa ser mencionado. O abandono, ser deixada a si mesma, sem cuidado e assistência, não ocorre apenas em razão da presença ou ausência dos pais/adultos em suas vidas, mas também da ausência do Estado. Sem recursos para sustentar os serviços básicos destinados à população, aqueles que dele dependem para ter saúde e educação ficam com o que resta da “mão esquerda do Estado”.

Bourdieu (1998, p. 10), ao cunhar essa expressão, designa “o conjunto dos agentes dos ministérios ditos ‘gastadores’, que são o vestígio, no seio do Estado, das lutas sociais do passado”. Tais setores, nos quais se incluem as professoras, “são enviados à linha de frente,

para desempenhar as funções ditas ‘sociais’ e suprir as insuficiências mais intoleráveis da lógica do mercado, sem que lhes sejam dados os meios de cumprir verdadeiramente a sua missão” (p. 11).

Tais contradições são vividas pelos sujeitos como se fossem dramas pessoais, uma vez que a lógica que por elas se expressa os submete ao limite das possibilidades decorrentes das opções governamentais, redundando no que Bourdieu considera o *sofrimento social*.

Conflitos entre concepções e vivências de escola

Outro indicativo importante nesse relato diz respeito às contradições presentes no modo como a professora reage à perplexidade que a acomete. Mesmo que instada a agir e assumindo como seu o sofrimento emergente naquele lugar, no episódio narrado, ela favorece a ocorrência de novas situações de violência na vida de Pedro. Ao chamar pelo pai, retirado da dinâmica de seu dia a dia, reforça o papel que ele pensa ser preciso assumir perante a escola.

Como a atitude da mãe não era adequada e a repreensão deveria vir de quem tivesse maior autoridade, o que, na visão de senso comum, significa poder dispor da vida do outro e até mesmo de seu corpo para imprimir nele as características e os comportamentos julgados adequados, o pai desloca-se à escola para atender à expectativa que a instituição tem a seu respeito.

São muitos os momentos em que se ouvem, principalmente na fala de pro-

fessores, reclamações sobre a ausência dos pais na vida escolar dos filhos. No entanto, historicamente, a escola estabeleceu-se em um processo de ruptura com a família. Educar, a partir do século XVIII, coube não mais à família e a pessoas por ela designadas, mas a uma instituição distinta da de origem, com uma dinâmica, tempo, espaço e conhecimentos, específica, cuja organização era pertinente tão somente a ela.

Sabe-se que essa ruptura cumpriu uma função histórica de preparar os sujeitos para atuar em espaços produtivos distintos dos de sua casa, no convívio com muitas outras pessoas, organizadas conforme uma dinâmica que inclui tempo, espaço e conhecimentos também específicos.

Com certeza, essa ruptura precisa ser questionada no sentido de superar o isolamento no qual as famílias se mantêm. No entanto, exigir que os pais acompanhem e compreendam todo esse debate, sem qualquer intervenção da escola, é ingenuidade e um erro estratégico.

Por outro lado, o motivo que levou Sônia a chamar pelo pai (“porque a folia estava demais”) remete a outro lado da mesma questão. Se, por um lado, historicamente não cabe somente aos pais a tarefa de educar, por outro, acabam sendo chamados à escola em virtude de problemas que a esta cabe resolver, já que dizem respeito, na maioria das vezes, ao modo como a criança está se relacionando com o trabalho proposto.

Situações problemáticas vinculadas a isso estão no âmbito de intervenção da escola e da professora, especial-

mente se considerarmos os limites que os próprios pais apresentam de perceber as críticas a seus filhos de modo a não promover mais violência sobre eles, dificuldade essa que um trabalho de esclarecimento e formação, implementado pela própria escola, poderia minimizar.

Faz-se necessário reconhecer a repercussão que a nossa visão do mundo e a nossa cultura têm sobre a relação que estabelecemos com algumas crianças. Um depoimento dado pela professora Cristina em sessão de estudos leva-nos a isso:

A realidade da miséria é cruel e leva para dentro da Escola crianças com defasagem em relação ao mundo letrado, crianças com fome e com sono e cansadas da vida, prematuramente adultos, mas adultos sofridos, maltratados pela subnutrição, alcoolismo, drogas, promiscuidade, mundo da rua e trabalho infantil. A criança que senta a cada dia em nossas carteiras escolares, são sujeitos com uma compreensão e vivência de mundo que muitas vezes confrontam-se com nossas próprias visões de mundo, pessoa e escola. Esse conflito instaura-se a qualquer, quando não a todo momento do fazer pedagógico. O fazer pedagógico tem suas regras, seu tempo e avaliações que precisam ser respeitados, o aluno tem uma história e uma cultura que também precisam ser respeitados e neste contexto o professor fica com a função de fazer uma mediação entre esses dois mundos: escola x mundo da criança.

Na verdade, é difícil conceber que as crianças rejeitem o que estamos, como professoras, a oferecer. Temos certeza de que isso é importante para as

suas vidas, pois o foram para as nossas. Dizia a professora:

É difícil aceitar a postura deles diante da escola. Vejo na maioria das minhas colegas, porque isso nos atinge, nos revolta em determinados momentos: como que tu não quer o conhecimento que eu estou te dando, que a escola está te dando, se isso é para o teu bem?

Incomoda-nos nessa criança a sua reação à nossa proposta: o seu inconformismo, a sua rebeldia, a sua coragem de dizer/mostrar que não aceita o que a escola oferece, o que a escola apresenta como jogo, como pacto possível. Nesse caso, os *mudos* paradoxalmente falam coisas que os *surdos* não querem ouvir, mas que estão sendo forçados a perceber.

Suzane Mollo (1977) trata do *conformismo* como a primeira conquista da criança: exposta a uma relação assimétrica (professor > aluno), à criança é oferecida a palavra (*palavra concedida*), que é por ela usada para dizer somente aquilo que será aceito, aquilo que não abala o “equilíbrio” dessa relação.

Para dar visibilidade a esse fenômeno, Mollo compõe uma metáfora: “Os mudos da relação educativa só o são relativamente aos surdos” (p. 147), ou seja, a criança fala algo que não é seu, mas, por sua palavra, expressa a criança necessária à manutenção do aparente equilíbrio; os professores, como têm necessidade dessa criança, não ouvem nada além do que a superfície lhes oferece.

Em nossos estudos, o conformismo tende a *não* ser o padrão de comportamento dominante na escola de periferia. A criança invade esse espaço com o seu

grito, com a sua recusa, extrapolando os limites a ela concedidos para que se expresse. Ela não se entrega facilmente à lógica da escola. Ela contesta o seu discurso e a sua organização, o que, sem dúvida, concordando nisso com Mollo (1977), produz uma angústia, ausente na opção pelo conformismo. A rebeldia não somente lança a criança em situação de risco (de rejeição, de reprovação, de expulsão, entre outras sanções), mas também o professor.

Assim como as crianças, as professoras reagem a essa angústia de diversas formas. A professora Cristina aponta a necessidade de tomar distância do que acontece em aula para poder retornar a ela com uma postura um pouco mais refletida no dia seguinte:

[...] no meu caso, eu preciso sair de lá de dentro, pensar, me distanciar, pensar no que aconteceu e no outro dia chegar lá diferente. Pra muitas coisas eu já estou dando a resposta, refletindo e dando a resposta, na hora assim, na hora do fato, mas em muitas...

A professora Cristina busca na escrita (“veio tanta coisa na minha cabeça e tantos sentimentos, que resolvi escrever para ver se alivia”) o distanciamento necessário à reflexão sobre o que ocorre. De todo modo, elas buscam um outro, um interlocutor – que pode ser a escrita ou colegas – com o qual compartilhem suas indecisões e angústias e que lhes conceda a escuta, necessária à reorganização de sua atividade e seu pensamento.

O movimento das professoras diante do mundo que invade a escola é contraditório e sobre isso não cremos que caibam julgamentos, uma vez que a complexidade das situações vividas

demandam respostas nem sempre disponíveis. Por vezes, acirram as dores vividas pelas crianças; por outras, revelam-se superiores até mesmo às privações que sua relação com elas venha a lhes acarretar. Relevam comportamentos, aceitam atos como momentos de uma totalidade que somente poderá ser compreendida no jogo de suas múltiplas determinações.

O maior dano, aos seus olhos, no entanto, é o fato de todo esse *sofrimento social* repercutir sobre a aprendizagem. Não há como desconsiderar que a vivência diária da subserviência, do abandono, da opressão, da violência repercuta sobre a ideia que a própria criança faz de si mesma. Muitas respondem a isso com a rejeição a tudo o que o mundo adulto possa oferecer, mundo este perverso, mentiroso, superficial, infeliz.

Ao tratar sobre o problema da violência e o seu processo de “normalização”, especialmente no que se refere à violência doméstica e cotidiana, Cardia (1997, p. 50) entende que as crianças vitimadas pela violência diária têm o seu desempenho escolar afetado, uma vez que ela repercuta sobre a “auto-percepção da competência e a motivação para as atividades escolares”.

Talvez, assim como ocorre com as professoras no seu contato com os outros e com conhecimentos, as crianças possam ter na escola um lugar onde os condicionamentos que atuam na produção de sua dor fossem a elas explicitados, um lugar onde o acesso aos conhecimentos produzidos pelos homens lhes permitisse a sua vinculação à trajetória de sua espécie, à história da humanidade, abrindo-lhes perspectivas que as

auxiliem a projetar as suas vidas para outros espaços e tempos que a sua força lhes permita construir.

The children's world enters the school: between the dialogue and the conflict

Abstract

The present work refers to a research performed with teachers of an elementary school. The school serves a poor community placed in the outskirts of the town. The research aimed to understand the knowledge production process developed by the teachers about teaching materially unfortunate children and its influence in teaching organization. Based on narratives of happenings and experiences, analyses how the children's lives enters the school and change the pedagogical work and the perceptions of the world and the educational process brought by the teachers.

Key words: Public school. Teaching activity. Educational background. Child's world.

Notas

- ¹ Os nomes de crianças e professoras foram alterados; os registros, mantidos integralmente. Dos trechos de entrevistas, foram suprimidos vícios de linguagem e expressões fáticas.
- ² A professora, no ano anterior à pesquisa, ocupava com a sua 1ª série, por falta de espaço no prédio da escola, uma sala da creche, situada em frente à escola.

Referências

- ANDREOLLA, N. et al. A escola de periferia no olhar do professor-pesquisador. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo: UPF, v. 2, n. 1, p. 31-62, dez. 1995.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BOURDIEU, P. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- CARDIA, N. A violência urbana e a escola. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, ano II, n. 2, p. 26-69, 1997.
- CARNOY, M.; LEVIN, H. M. *Escola e trabalho no estado capitalista*. São Paulo: Cortez, 1987.
- GONZÁLEZ REY, F. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.
- KRAMER, S. *A infância e a sua singularidade*. Ensino fundamental de nove anos; orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb>. Acesso em: 15 maio 2006.
- MOLLO, S. *Os mudos falam aos surdos: o discurso da criança sobre a escola*. Lisboa: Estampa, 1977.
- VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; Editora da USP, 1994. p. 103-117.
- WILLIS, P. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.