

A ESCOLA DE PERIFERIA NO OLHAR DO PROFESSOR-PESQUISADOR

Neusa Andreolla, Rosane De Marco e grupo de pesquisa^(*)

Resumo

A temática abordada no texto apresenta o momento histórico em que se encontra a investigação da prática pedagógica dos professores-pesquisadores, engajados no projeto A prática pedagógica em escolas de formação de professores e de periferia urbana. Procura-se compreender a realidade da escola urbana no contexto de suas relações, potencialidades e conflitos. Trata-se do olhar dos professores-pesquisadores sobre o cotidiano da escola de periferia, onde foram observadas as relações entre alunos, professores-alunos e escola-contexto social.

^(*) Fazem parte do grupo de pesquisa, além das professoras citadas, Adriana Dickel, Claudia Maria de AlmeidaValiati, Isabel Cristina Zambrzycki, Ivone Araujo de Almeida, Marilza Flores, Nara Cavalcanti, Rosane Werworn, Sílvia Maria Scartazzini, Rosane Colussi, professoras-pesquisadoras do projeto A Prática Pedagógica em Escolas de Formação de Professores e de Periferias Urbanas; assessoria de Elli Benincá e Claudio Almir Dalbosco e secretaria de Adriana Bragagnolo e Eliana Moreira de Mello.

Se fôssemos surpreendidos com uma pergunta que buscasse a definição de escola, talvez, a exemplo da Torre de Babel, com a ajuda de muitas outras pessoas, começaríamos a falar inúmeras e desconhecidas línguas simultaneamente. Isso se justifica pelo fato de que, para falar da escola, precisa-se falar de tudo o "que sucede em, a partir de, em torno de e apesar da escola" (EZPELETA & ROCKWELL, 1989:25).

Em 1994, nosso grupo de pesquisa, através do projeto A Prática Pedagógica em Escolas de Formação de Professores e de Periferias Urbanas, decidiu debruçar-se com mais vagar e atenção sobre o cotidiano de escolas da periferia de Passo Fundo. Essa opção fez-se decorreu de um trabalho sistemático de observação e de discussões com base no qual pudemos levantar a suspeita sobre a especificidade desse ambiente.⁽¹⁾

Aos poucos, a imagem do caos, produto das primeiras impressões propiciadas por essa prática, vai sendo superada. Tende a substituí-la a imagem de uma trama em que cada fio, cada nó, cada gesto, interage com os

⁽¹⁾ O projeto de pesquisa dá continuidade a um trabalho iniciado em 1991 com o I Ciclo de Estudos para a Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora, desenvolvido junto à rede municipal de ensino de Passo Fundo. Em 1992 e 1993, já com caráter de pesquisa, o projeto, que continuou com o nome de Ciclo de Estudos e foi assumido por um convênio entre Prefeitura Municipal e Universidade de Passo Fundo, contava com cinco grupos de trabalho, três destes sediados em escolas municipais e dois outros integrados por professores provenientes de diferentes escolas, sendo de um deles o grupo do qual fazemos parte - a Equipe de Suporte era também responsável pelo acompanhamento dos demais grupos. Como documento desse período, temos os *Anais do I Seminário da Pesquisa Teorização da Prática Pedagógica*, organizado em 1992 e publicado em 1993. Ainda em 1993, nosso grupo, juntamente com o prof. Elli Benincá, publica, na Revista AEC, o artigo "Ensino Religioso e Proposta Pedagógica", que, depois de sofrer algumas alterações, foi novamente publicado na revista *Espaço Pedagógico* (FAED/UPF), com o título "Indicativos para a elaboração da proposta pedagógica". Nosso grupo, ampliado por novos integrantes, deu continuidade, em 1994, aos trabalhos de pesquisa e elaborou o projeto *A Prática Pedagógica em Escolas de Formação de Professores e de Periferias Urbanas*, vinculado à Vice-Reitoria de Pesquisa e Extensão (UPF), a partir do qual foram formados, em 1995, outros dois grupos de pesquisa, um deles integrado por professores da Universidade (FAED/UPF) e outro, por alunas do curso de Pedagogia - bolsistas de iniciação científica.

demais e compõe significados que se somam e que superam os sentidos particulares. Tornar essa trama compreensível e, mais ainda, viabilizar ações e planejamentos que considerem os seus condicionamentos e, por vezes, determinações, tem sido um trabalho que guarda muitos entraves e peculiaridades.

As dificuldades que enfrentamos sucumbem ao desejo de fazer emergir uma escola pública capaz de trazer para o seu espaço o mundo e as possibilidades de mundos diferentes para os que são a razão de sua existência. Acreditamos que o nosso trabalho permite dizer (como Queiroz já o disse) que "é possível, numa relação pedagógica, ultrapassar o senso comum e a enorme carga autoritária do ensino, da educação. É possível, nesta relação, criar uma prática transformadora da realidade. Para tanto, é necessário introduzir dentro do trabalho pedagógico uma utopia, a esperança de uma escola, de uma sociedade e de um mundo diferente".

Pontuamos, a seguir, três aspectos fundamentais para a apresentação do nosso trabalho. Situamos, primeiramente, os problemas teóricos e metodológicos aos quais tentamos dar respostas; a seguir, o caráter da pesquisa desenvolvida, a qual se caracteriza por ter como sujeito investigador, o professor e, como seu objeto, a sua ação e o seu ambiente de trabalho; e, por último, o percurso realizado até o momento e a localização dos eixos temáticos que têm absorvido nossos esforços de compreensão.

Ter a escola como objeto de estudo, em sua fragmentariedade e complexidade, impõe inúmeros problemas teóricos e metodológicos

Quando dizemos que nos ocupamos da escola como objeto de estudo, falamos de um trabalho peculiar em que os pesquisadores se dirigem à escola, procurando suspender os modelos tradicionais de análise (funcionalistas, estruturalistas) e as pré-noções constituintes do senso comum. Isso porque temos visto que as respostas que tais abordagens propiciam não dão conta da diversidade e da complexidade da problemática do seu cotidiano.

A presença, anterior ao encontro com a escola, de vieses com base nos quais se prepara e se delimita essa aproximação faz essa instituição ser vista por ângulos que a fragmentam ainda mais e não conseguem apreender o movimento que ali se concretiza.

Procuram-se as funções que o conhecimento prévio permite antecipar: a escola é vista ora como integrada, ora como seletiva, ora como reprodutora, sem que nenhum destes conceitos permita apreender tudo o que aí ocorre no dia-a-dia.

Temos nos empenhado em documentar uma realidade que não é documentada; que se apresenta de modo diverso daquela versão da realidade escolar produzida segundo o ponto de vista estatal, revelada nas estatísticas e nas amostragens. Buscamos a escola em sua positividade, naquilo que nela existe e não em sua negatividade, tratando somente das coisas que lhe faltam. Buscamos envolver o que não se enquadra, o que, aos órgãos oficiais do ensino, aparece como *desvio* das normas. Resgatar a sua positividade significa tematizar o modo como os "sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar" (id., ibid.:17-23). Na interação que existe entre todos os que nela convivem (professores, alunos, pais, funcionários), são trocadas, ou por vezes confrontadas, vivências e saberes nem sempre próprios do espaço escolar, mas provenientes de outros domínios da vida social (grupos, trabalho, família, etc.). Daí a dificuldade em definir o que é especificamente escolar.

A diversidade dos processos que se instalam na escola somente consegue ser trazida à discussão através do confronto entre as diferentes *versões* elaboradas sobre ela por aqueles sujeitos. No grupo, temos uma instância que nos auxilia a promover esse embate, questionando essas versões e reencaminhando-as sob novas observações e análises. Cada professora-pesquisadora traz consigo registros de situações que contribuem para construir, fazer

e refazer a trama. Nesse sentido, cada uma ajuda a educar e é educada pelo grupo, num espaço de formação mútua.⁽²⁾

A complexidade do cotidiano escolar de periferia tem no professor que ali atua o sujeito privilegiado de sua tematização e análise

A suspeita acerca da especificidade da escola de periferia é produzida por professores que trabalham com um olhar atento sobre o seu cotidiano. Nós estamos imerso nesta escola e produzimos reflexões tomando por base este lugar específico. Isso significa que, se o olhar do professor não for trabalhado no sentido de voltar-se com atenção e rigor sobre os *pequenos mundos*, cujos horizontes definem-se diferentemente de acordo com a experiência direta e a história de vida de cada sujeito", perpetua-se a escola homogênea, que se repete em todos os lugares, independentemente dos indivíduos que nela transitam, que nela se relacionam, agem e falam (Id.,ibid.:22).

O fato de uma professora-pesquisadora dizer que "ao lidarmos na escola com determinada situação conflituosa, devemos ter olhos para ver além, ou seja, analisar com riqueza de detalhes, o que há por trás daquela atitude que ele (o aluno) está tomando"⁽³⁾ indica a atenção para com essa heterogeneidade própria do cotidiano. Por outro lado, há professores que, mesmo em contextos e situações diversas, comportam-se, planejam, avaliam segundo critérios que não se diferenciam. A constatação da existência de uma especificidade que distingue a escola de periferia de outras escolas é resultado da ação-reflexão de professores que tomam a sua prática como objeto de estudo.

⁽²⁾ NÓVOA (1992), ao discutir alternativas à formação de professores, propõe a criação de "redes de (auto) formação participada", cujo processo se daria de modo interativo e dinâmico à semelhança do trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa.

⁽³⁾ Cf. Relatório de 17/11/94.

Como professores-pesquisadores, temos de, rotineiramente, superar dificuldades⁽⁴⁾. Dificuldades estas provenientes, fundamentalmente, da organização do trabalho na escola e do modo como se estruturam em nós as aprendizagens que construímos no embate entre nossas práticas e as reflexões realizadas durante o curso da formação acadêmica.

Quanto ao primeiro aspecto, uma professora-pesquisadora comentava: "Com todos os horários preenchidos, sinto uma dificuldade enorme em parar, pensar e conseguir observar e registrar. A rotina do cotidiano nos 'leva', e muitas coisas fazemos por fazer".⁽⁵⁾ Os professores, em sua maioria, têm sido executores de normas e de diretrizes pensadas por agentes geralmente alheios à concreticidade do trabalho pedagógico e do ambiente escolar. Cada vez mais, seus espaços de autonomia são restringidos, aumentando, por outro lado, o controle exercido por diferentes níveis do sistema de ensino através de normas, currículos, testes, calendários de atividades... Faz-se claro, pela vivência que temos, que, ao não participar dos processos decisórios, o professor tende a não se sentir e a não agir de modo responsável em relação a tais decisões. No entanto, essa forma de resistência não anula o fato de que a intervenção sistemática, passiva ou ativa,⁽⁶⁾ dos órgãos administrativos do sistema junto ao cotidiano da escola tem jogado o professor à margem da direção do processo educacional. Arremessado a um ativismo opressor da criação e do trabalho qualificado, os seus momentos de sensibilidade para com o processo dos

⁽⁴⁾ Optamos pelo termo *professor-pesquisador* para designar o profissional que trabalha para romper com a concepção de professor como instrutor (DEMO, 1992) e como técnico (GÓMEZ, 1992) e que tem a sua prática como objeto de estudo, observação, análise e produção (FAZENDA, 1992). Outras expressões remetem à semelhante significação: o professor como prático reflexivo (SCHÖN), como investigador na sala de aula (STEINHOUSE), como profissional autônomo (NÓVOA).

⁽⁵⁾ Cf. Relatório de 07/10/94.

⁽⁶⁾ Por *intervenção passiva*, entendemos a omissão dos órgãos mantenedores das escolas públicas relativamente ao custeio das suas demandas e à elaboração de projetos político-pedagógicos produzidos participativamente. Por *intervenção ativa*, as determinações desses órgãos funcionais, prioritariamente voltadas para a burocracia institucional em detrimento das finalidades pedagógicas da escola.

sujeitos-educandos fica retraído mediante o cumprimento infundável de tarefas. Tais medidas indicam uma concepção segundo a qual o professor não pode ser deixado sozinho porque não sabe o que faz, tendo de estar submetido a quem *entende* da educação e às suas *competentes* delegações. Se problemas ou *desvios* acontecem, novamente ocorre a *culpabilização da vítima*: as escolas e, principalmente os professores, são responsabilizados pelo fracasso de propostas de cuja elaboração não participaram. Daí a necessidade de contínuo controle e regulação. A dependência e o controle, no entanto, exigem a presença de funcionários, de técnicos, de instrutores, de aplicadores, mas não de professores.⁽⁷⁾

Nesse contexto adverso, vários são os sinais de resistência manifestados na prática de professores. São espaços de planejamento, de reuniões; são grupos de trabalho em escolas; são professores solitários, compromissados com a criança e com o seu trabalho. Inserimo-nos nessa frente através da luta por espaços para o registro e para a avaliação de nossas práticas; por espaços de investigação que nos possibilitem pensar e atuar frente a situações problemáticas; pela autonomia e pelo compromisso relativamente ao exercício de nossa profissão. A prática tem sido, para nós, um processo de investigação

mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para a compreender de forma crítica e vital, implicando-se afectiva e cognitivamente nas interações da situação real, questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimentando alternativas, participando na reconstrução permanente da realidade escolar (GÓMEZ, 1992:112).

Em relação ao segundo aspecto a ser considerado na atuação do professor-pesquisador, é preciso, inicialmente, reconhecer que as situações que aguardam o professor todos os dias em sua sala de aula nem sempre conse-

⁽⁷⁾ Para uma análise mais profunda da relação professor-Estado, professor-burocracia, ver NÓVOA (1992) e SCHÖN (1992).

guem ser antecipadas pelos *fundamentos* ou pelas *didáticas* - componentes curriculares dos cursos de formação de professores - e nem mesmo por seu planejamento cuidadoso. Chamamos de conhecimento disponível (o que Schön chama de "conhecimento-na-ação") os saberes práticos, produto das vivências e das reflexões anteriores, geralmente de caráter tácito e implícito, de que se vale o professor diante dos inúmeros problemas enfrentados no cotidiano escolar. Esses saberes, pela rigidez com que se enraizam em nossas consciências, dificultam a reflexão sobre a ação e a busca de alternativas para dar conta de seus entraves.

O professor geralmente pensa sobre o que faz ao mesmo tempo em que atua, pois precisa dar respostas rápidas a situações imediatas. Nessa ação estão envolvidos, juntamente com componentes racionais, componentes emocionais e passionais, condicionando-a. Nesse choque entre fatos, esquemas teóricos e saberes do professor, configura-se um momento potencialmente rico de aprendizagem.

Essa potencialidade se realiza quando, já liberto dos condicionamentos da situação prática, o professor confronta tais ações com instrumentos conceituais e analíticos que favoreçam a compreensão e a reconstrução de sua prática. Tal reflexão, que implica a "imersão consciente do homem no mundo da experiência", possibilita que o conhecimento disponível não se fossilize ao tornar aplicável, indiferentemente, os mesmos esquemas-respostas a situações cada vez menos semelhantes, mas, ao contrário, favorece a sistematização e a crítica dos saberes indispensáveis ao andamento do processo pedagógico (Id., *ibid.*:102-5).

O professor, como profissional que dificilmente está em exercício docente por acaso, que fez uma opção de vida, alimentou desejos e ideais, realizou estudos específicos, preparou-se tecnicamente, tem potencialidades para participar da sistematização de um saber proveniente de seus embates com a prática. A articulação entre saber pedagógico e saber científico, procurada pelo professor-pesquisador, produz um conhecimento que se incorpora à

sua ação, qualificando-a e restituindo-lhe a dignidade negada em décadas de vigência de uma visão funcionalista de seu trabalho, simultânea à degradação sócio-econômica da profissão docente.⁽⁸⁾

Temos observado que por meio da pesquisa o educador consegue recuperar aspectos de sua dignidade perdida, e que aquele que consegue desenvolver-se em pesquisa, não consegue mais retroceder ao puro exercício do ensino em sala de aula. Com isso não queremos dizer que seja menos nobre o exercício de sala de aula, mas, sim, que o exercício de sala de aula, perpassado da habilidade adquirida no pesquisar, transforma e redimensiona a sala de aula, contagiando todos os que a freqüentam (FAZENDA, 1992:81).

Ao abordar a natureza da educação, SAVIANI aponta: a educação é "ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é ela própria, um processo de trabalho". Porém, diferentemente do *trabalho material*, produtor de bens materiais, a educação compõe um outro segmento do trabalho, o trabalho não-material, que o remete à produção do saber. Na educação, produção e consumo estão imbricados, pois o "produto não se separa do ato de produção" (1991:19-20).

O produto de nossa pesquisa, o conhecimento produzido com base nos múltiplos confrontos entre saberes, práticas e reflexões teóricas, não se separa de nós; imbrica-se em nossa ação e possibilita a sua avaliação constante. Em uma realidade que se altera e se complexifica continuamente, precisamos ser profissionais que pensam e agem tomando por base essa diversidade e o seu movimento. A pesquisa tem sido, nesse sentido, princípio que educa e instrumento de redimensionamento do processo pedagógico.

⁽⁸⁾ As reflexões na área da educação, em nível internacional, têm apontado, através das obras de NÓVOA (Portugal), SCHÖN (Estados Unidos da América), PERRENOUD (Suíça), GÓMEZ (Espanha), entre outros, para o desenvolvimento de uma cultura profissional entre os professores, que passa pela produção de saberes e de valores que possibilitem um exercício autônomo e reflexivo da profissão docente.

O processo metodológico que realizamos educa o nosso olhar e o nosso pensamento

Refazendo o caminho até agora percorrido, desde que decidimos pela urgência em discutir mais profundamente a nossa prática pedagógica nas diversas escolas nas quais atuamos, podemos dizer que marca o seu início uma observação abrangente - registrávamos, sempre que possível, todos os aspectos e situações que se davam na escola. Cada professora-pesquisadora trazia para o grupo, através de diário de campo ou de memória, o que havia conseguido observar.⁽⁹⁾ A cada sessão de estudos, evidenciava-se uma sensação que revelava a impossibilidade de, individualmente, ser feito o resgate da globalidade da escola, de todas as suas nuances e facetas. Essa intuição era proveniente do modo como esse espaço surgia nos registros: como um conjunto desordenado de fragmentos. A escola, portanto, não é uma realidade que possa ser apreendida em bloco: ela se esfacela, tem miudezas, guarda a crueza dos momentos vividos no seu ambiente. O confronto, possibilitado pelo grupo, entre as diferentes versões (que acompanhavam principalmente as memórias) e as diversas observações permitiu que, aos poucos (e ainda sem chegar a seu termo), nos aproximássemos de sua concreticidade. Essa aproximação nos levou a levantar uma suspeita cujo conteúdo aponta para a possibilidade de a escola de periferia conter especificidades que a distinguem de outras escolas, situadas em contextos geográficos e sociológicos diferentes.

Com base nessa hipótese, tentamos fazer avançar nossos estudos, trabalhando para, inicialmente, explicitar o problema. Novamente nos assolou a sensação de *não vermos nada ao observarmos tudo*. Chegamos à conclusão de que a melhor maneira de apresentarmos a problemática que nos leva à referida suspeita é fazermos uma primeira ordenação do material empírico através de eixos núcleos temáticos.

⁽⁹⁾ A metodologia por nós desenvolvida é apresentada com profundidade nos *Anais do I Seminário da Pesquisa* e no texto "Indicativos para a elaboração da proposta pedagógica".

Nesse momento de nosso trajeto, permitirmo-nos descrever parte daquilo que o nosso olhar abarca. Trata-se de uma aproximação provisória, descritiva e essencialmente empírica, daquilo que chamamos *especificidade da escola de periferia*. A nossa mobilização dá-se em torno da necessidade de ordenar aquilo que parece caótico e desorientador. Essa produção carrega consigo, como se verá, considerações sobre o que é descrito, repletas de conceitos e de pré-noções que serão revistos ou aprofundados futuramente, já que se trata de um momento específico de um movimento mais abrangente.

Queremos, portanto, a partir de agora, fazer uso das palavras escritas para descrever o que, no dia-a-dia, se mostra como óbvio e rotineiro. Salientamos que esse momento descritivo teria sido impossível sem que houvesse contínua ação, observação, registro, discussão em grupo. Assumimos a sua incompletude e a sua carência analítica por fazermos uma opção pela construção de um objeto de estudo que, tradicionalmente, aparece dilacerado pelos recortes prévios a que tem sido submetido. Falamos da prática pedagógica em escolas públicas situadas na periferia urbana de Passo Fundo - um espaço em que diferentes saberes e vivências interagem, se entrecruzam, se conflituam.

Alguns eixos temáticos em torno dos quais agrupamos observações da prática pedagógica em escolas de periferia, segundo o olhar do professor-pesquisador

Iniciamos pela apresentação de alguns elementos que caracterizam a periferia da qual falamos e de como a escola e os seus professores vão viver essa realidade através da presença, fundamentalmente, das crianças. Num segundo tópico, trataremos da relação que essas crianças e os professores mantêm nesse espaço, para podermos, na sequência, aprofundar dois aspectos que muito se salientam em nosso trabalho: o problema da disciplina/indisciplina e o do exercício do poder na escola.

I A periferia urbana: alguns elementos sobre esse espaço, sobre suas crianças e seus professores

1.1 Caracterização da periferia

Utiliza-se o conceito popular de periferia conforme ele se apresenta no cotidiano da comunidade em que se encontram as nossas escolas e por ser a conceituação de uso rotineiro na sociedade. Entende-se por *periferia* as comunidades geograficamente distantes do centro, à margem da cidade, desprovidas de infra-estrutura e de recursos materiais e integradas por pessoas de pouca ou nenhuma qualificação profissional.

Nessas comunidades, atendidas pelas escolas de periferia, as famílias, em sua grande maioria, vieram do campo de onde saíram em busca de melhores condições de vida (escola, trabalho, assistência médica), por trabalharem em terras que não eram suas, ou por terem de vender suas terras, já que delas não conseguiam mais tirar o seu sustento, etc. No entanto, para a maioria dos adultos destas famílias, falta uma qualificação para o trabalho, ou seja, uma fundamentação básica que assegure o desempenho de alguma atividade que tenha caráter de especialidade. O mercado de trabalho urbano é seletivo e, cada vez mais, opera com tecnologias avançadas, jogando para o desemprego estrutural um contingente cada vez maior da população. Essas famílias acabam agregando-se à informalidade e sofrendo com a instabilidade provinda da ausência de vínculos empregatícios formais. Realizam trabalhos tais como: capinas, serviços gerais em empresas, faxinas, serviços domésticos, biscates variados, entre outros. ⁽¹⁰⁾

1.2 As crianças

Essa situação de fragilidade das famílias gera em suas crianças e em seus jovens, alunos das escolas de periferia, problemas que se revelam diariamente em sala de aula. Entre eles estão: a violência com o caráter de autodefe-

⁽¹⁰⁾ Dados extraídos, com a autorização dos responsáveis, do Plano Global da Escola Municipal de 1º Grau Irmã Maria Catarina (PF/RS).

sa; o uso de drogas; as agressões entre pais e filhos e entre os pais; a fome e a saúde precária, evidenciada pela manifestação freqüente de dores de barriga e de dores de cabeça; as péssimas condições de higiene com crianças apresentando muitas vezes infecções e feridas pelo corpo; o uso de vestuário inadequado para os diferentes climas, principalmente em períodos de chuvas e de frio.

Como os pais geralmente estão fora de casa, as crianças passam o dia sozinhas ou sob os cuidados dos irmãos maiores. Percebe-se claramente o carinho e a atenção dos mais velhos para com seus irmãos menores, freqüentemente esperados e defendidos, quando preciso, ao final das aulas. Não são raras as vezes em que aqueles não vão à escola por terem de ficar em casa cuidando dos pequenos. Gostam de levá-los a festas e a atividades promovidas pelas escolas.

A experiência da fome marca a vida de muitas dessas crianças. A merenda servida na escola não é, para muitas, apenas um *lanche*, mas a principal refeição do dia. Um menino contava à professora-pesquisadora que a comida existente em casa deve ser dada aos mais velhos, àqueles que trabalham, porque eles (os que estudam) fazem as refeições na escola e na creche. Não são poucas as crianças que chegam pela manhã sem terem feito a primeira refeição do dia e, à tarde, sem terem almoçado.

A merenda escolar, nesse contexto, é sempre esperada e bem aceita pela maioria das crianças, como se pode observar através de freqüentes comentários durante as aulas: "Professora, tá na hora da merenda? Que horas são?" "Ah, esse cheirinho da merenda!" Há decepção quando recebem bolachas ou cremes à base de leite (alimentos leves) em vez de alimentos substanciosos, como feijão, arroz e massas.⁽¹¹⁾ Em muitos momentos, pode-se dizer que a fome se torna o fator que mais contribui para a falta de concentração, para o desinteresse e para a indisciplina em relação às atividades propostas em sala de aula pelo professor.

⁽¹¹⁾ Cf. Relatório de 30/9/94.

A necessidade de sobrevivência empurra-as cedo ao trabalho. A maioria faz biscates: vende picolés, frutas ou pastéis. Uma professora-pesquisadora, em atividade realizada com uma 3ª série, levantou os seguintes dados: dos catorze alunos da turma, seis trabalhavam (dois meninos e uma menina vendendo jabuticabas; uma menina fazendo faxina aos sábados; um menino, nos finais de semana, ordenhando, e outro menino carregando madeiras com um tio).⁽¹²⁾

Poucos são os adolescentes que têm oportunidade de conseguir um emprego estável. Quando isso acontece e a renda passa a ser fixa, percebe-se a mudança que ocorre, principalmente em relação à auto-estima, o que é narrado por uma professora-pesquisadora que observou a satisfação de um menino ao contar que conseguira comprar um tênis para si.⁽¹³⁾

Em meio a um contexto tão adverso, não são muitas as crianças comprometidas com o estudo. As tarefas orientadas para serem feitas em casa geralmente voltam intactas. Além das justificativas de terem esquecido ou de "não terem lápis", observa-se que a falta de incentivo e de cobrança por parte dos pais também é responsável por tal situação, evidente pela surpresa com que recebem a notícia desse fato ao serem chamados à escola. Em alguns casos, a criança sequer tem, em casa, um espaço físico razoavelmente adequado para realizá-las.

Os interesses voltam-se para atividades que fujam da rotina escolar e que, ao mesmo tempo, não exijam a concentração, geralmente necessária ao cumprimento das tarefas propostas em aula. Modismos impostos pela mídia - iô-iô, figurinhas de goma de mascar, miniaturas dos ovos Kinder, bonés - são adotados por alguns e observados atentamente por outros, perturbando as aulas, como revela uma professora-pesquisadora ao relatar que, mesmo depois de serem levados à direção por estarem batendo figurinhas em aula, alguns

⁽¹²⁾ Cf. Relatório de 11/11/94.

⁽¹³⁾ Cf. Relatório de 6/6/95.

alunos continuaram a fazê-lo sem levar em conta a solicitação feita para que acabassem com a brincadeira.⁽¹⁴⁾

Outro elemento que desperta a atenção, com relação ao modo como a criança de periferia chega à escola, diz respeito ao estabelecimento de regras desde cedo entre os seus pares. Elas não só as cumprem como exigem que os professores também o façam. É nesse sentido que, algumas vezes, se escuta na escola que “as crianças pedem limites”. As promessas de punição por desrespeito a essas regras não bastam; é preciso cumpri-las. Sempre que a oportunidade aparece, os alunos colocam os professores em teste, desafiando-os a cumprirem o prometido e explicitando as regras de convívio: “Quem não ficar quieto a senhora manda para a secretaria, mas tem que mandar...”⁽¹⁵⁾ Não agir de acordo com essas normas significa permitir que se avance sobre os limites por elas demarcados.

Constata-se que grande parte das crianças de periferia não cursam as séries de acordo com a faixa etária correspondente. Além das reprovações, as evasões e a migração constante das famílias agravam este fato. A narração de uma professora-pesquisadora, sobre um aluno de 13 anos que cursava a 3ª série, ajuda a explicitar o problema. Ele contou-lhe que, durante sua vida, já passara por diversas cidades - Cascavel, Santa Rosa, Mato Grosso, Medianeira, Ijuí, Passo Fundo - “deixandos bem claro e com orgulho, que nunca repetira ano. Sempre fora tirado da escola porque a família decidira ir embora: ‘Eu nunca rodei, minha mãe sempre me tirava’. Essa conversa aconteceu em julho; em agosto, esse menino já não freqüentava mais a escola.”⁽¹⁶⁾

Vários registros, dos quais constam depoimentos sobre as profissões almejadas (dentre elas as de modelo, caminhoneiro, caixa, secretária, peão, jogador de futebol), e falas que, diante da cobrança da professora por mais empenho, retrucam “para lavar carro não precisa muito estudo”, apontam para o fato de que a expectativa de vida, de futuro, é muito limitada. Alguns profes-

⁽¹⁴⁾ Cf. Relatório Geral de 1993.

⁽¹⁵⁾ Cf. Relatório de 11/11/94.

⁽¹⁶⁾ Idem.

sores observam que os alunos esforçados e estudiosos manifestam perspectivas em relação a um futuro melhor, diferentemente dos que necessitam ser conquistados dia a dia, estimulados para cada atividade. Por outro lado, também observa-se que uma criança passiva diante do conhecimento escolar não é necessariamente passiva diante do seu mundo: defende-se, locomove-se, sabe o que fazer na ausência dos pais. Os seus interesses podem estar situados em outra dimensão sobre a qual o ato pedagógico não atua e pouco sabe, já que “descobrir os interesses das crianças é uma tarefa difícil, pois eles não se revelam facilmente”.⁽¹⁷⁾

1.3 As escolas e os professores

A carência econômica vivida pelas famílias da periferia urbana também é evidenciada nas escolas que a elas se destinam. Apesar de algumas delas possuírem uma boa apresentação externa, nem sempre se pode dizer o mesmo de seu interior. O espaço físico deixa a desejar por não comportar razoavelmente o número de alunos existentes. São poucas as escolas que possuem espaço para biblioteca e, muito menos, para laboratórios ou audiovisuais. Não raras vezes, faltam materiais de uso comum (folhas de ofício, matrizes, etc.), indispensáveis para o trabalho a ser desenvolvido, já que as famílias têm dificuldade para adquirir o material escolar mínimo necessário. Muitas são as ocasiões em que os professores que atuam nessas condições recorrem a promoções (festas, bailes, feiras de roupas, etc.), a fim de obterem recursos financeiros para a escola poder comprar tais materiais viabilizando o processo pedagógico.

Os professores que compõem os quadros das redes públicas de ensino são, em sua maioria, mulheres na faixa etária entre 25 e 50 anos, com formação em nível universitário. Atuam, em geral, com regime de 40 horas semanais em sala de aula, apresentando dificuldades para a preparação diária das aulas e para a busca de qualificação contínua, necessária ao exercício dessa profissão. Muitas professoras exercem suas funções em duas escolas, geralmente distantes entre si.

⁽¹⁷⁾ Cf. Relatório de 7/10/94.

Além de impelirem-nas a trabalhar até três turnos diariamente, a conjuntura econômica e os baixos salários obrigam as professoras a buscarem outras fontes de renda, como venda de roupas, de jóias, de cosméticos, entre outras. Muitas vezes, o magistério passa de opção profissional a *bico* com o qual ficam até que surja algo que garanta melhores condições de vida.

Interfere, também, no trabalho o fato de as professoras serem responsáveis por suas casas e pelos filhos, sofrendo com o problema de dependerem de outras pessoas que cuidem deles, nem sempre responsáveis e pontuais quanto deveriam ser, para que elas desempenhassem com tranquilidade as suas atividades.

Essas situações e problemas das famílias, das crianças e das professoras convergem para um mesmo espaço, a escola, cujo cotidiano vai sendo tecido, entremeado por péssimas condições infra-estruturais e por conflitos que surgem nesse convívio.

A reação dessas profissionais da educação, como se pode constatar através das observações, tem sido quase sempre de perplexidade ou inconformidade diante da realidade dos alunos. Reconhecem-se despreparadas para trabalhar com situações tão conflituosas, razão pela qual muitas solicitam a sua transferência para outras escolas, ou chegam até mesmo a se exonerar.

2 A relação professor - aluno na escola de periferia

A escola, atualmente, ainda é uma das instituições que propicia o encontro entre as pessoas, apesar de toda a solidão a que são submetidas no mundo moderno. É preocupante, no entanto, o modo como está acontecendo este encontro.

Ouviu-se, freqüentemente, na escola, que as relações que ali acontecem já não são harmoniosas como eram. A relação entre professor e aluno modificou-se. Em outras épocas, os professores eram reconhecidos pela sociedade como profissionais que detinham uma autoridade legítima. Hoje, o respeito à sua profissão precisa ser conquistado dia a dia, na relação que estabelecem com as crianças, com os pais e com os seus colegas.

Na luta pela sobrevivência nesse meio, pode-se observar que os conflitos entre professores e alunos acirram-se diariamente e que há diferentes formas de enfrentá-los.

Há professores que tentam ignorar ou camuflar esse enfrentamento. Para estes, atuar em uma escola de periferia é o mesmo que desenvolver seus trabalhos em qualquer outra escola situada em um contexto sociológico diferente. Esse modo de enfrentar a situação é revelado por uma professora-pesquisadora quando diz: "Eu vejo isso, eu percebo... Mas e as outras colegas? Parece que tudo está bem, que não tem problemas!"

Por outro lado, alguns percebem o problema e tentam responder a ele desempenhando o papel de um elemento da família. Acabam por submeter, desse modo, a especificidade da escola, ou seja, o seu lugar privilegiado de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade através de sua história, a um relacionamento que procura suprir principalmente as carências afetivas das crianças.

Outros, ainda, agem autoritariamente, abafando os conflitos e tentando obrigar os alunos a terem atitudes segundo os seus princípios e valores.

Há, também, aqueles que reconhecem a existência dos conflitos e que procuram discernir e investigar as razões desse enfrentamento; as diferentes vivências que as crianças e eles mesmos trazem; os valores embutidos em suas ações e julgamentos. Para fazer isso, esses professores se obrigam a colocar como objeto de estudo a relação que estabelecem com o aluno e a sua prática pedagógica.

Por entender que "a educação é um processo multilateral de constante enriquecimento e renovação espiritual de educadores e educandos, processo esse caracterizado pela profunda individualidade dos fenômenos" (SUKHOM-LINSKI, 1975:43), temos buscado observar esse processo, para compreendê-lo e melhor atuar frente à diversidade de fenômenos que acontecem na escola.

Professores e crianças, no entanto, compõem outros grupos sociais, com diferentes valores, moral e linguagem. Quando as primeiras questionam

os alunos e a comunidade sobre os seus interesses e necessidades, geralmente lhes são dadas as respostas que estes julgam serem as esperadas. Dificilmente explicitam o seu modo de vida, os seus saberes e as suas crenças, pois a sua experiência de escola já lhes revelou que essa instituição não os considera válidos. Algumas informações são conseguidas quando os vínculos entre professores e crianças se aprofundam, criando elos de confiança e de credibilidade, forjados em tempos de convívio e de fidelidade.

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 alcóolatrás; 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, essas saem para trabalhar e ficam fora de casa o dia inteiro. Alguns alunos, ainda, enfrentam brigas constantes em casa, entre os membros da família. Poucas são as crianças que vivenciam uma relação de diálogo, de amor e de respeito no ambiente familiar, trazendo essa situação de desamparo para a escola. O fato de uma criança dizer, depois de ter insultado a professora, que gostaria de fazer isso com a sua mãe (que lhe bate constantemente), mostra que, ao agredirem a professora, muitas crianças agredem a figura adulta que representa a ameaça, o medo, a dor.

Quando uma professora passa a considerar esses elementos em suas ações (e, principalmente reações), surgem comentários como esse: "Estou surpresa este ano com a mudança que ocorreu comigo frente a alguns alunos... Esse ano, ele continua sendo infernal, mas eu já não me irrita tanto com suas atitudes e até consigo manter diálogo com ele..."⁽¹⁸⁾

Nas observações, percebeu-se que as crianças de periferia mantinham a mesma assiduidade em períodos em que não havia merenda na escola. Se estas não vão à escola exclusivamente para se alimentarem, se não demonstram sensível interesse pelo conhecimento nela trabalhado, se, nem sempre,

⁽¹⁸⁾ Cf. Relatório de 9/5/95

a convivência com os professores é agradável, por que, enquanto podem, continuam a freqüentá-la?

Uma hipótese que talvez pudesse ser levantada seria a de que as crianças estejam indo para a escola para se encontrarem, para conviverem, para brincarem e serem felizes. Talvez seja nesse espaço que nós, professores, precisemos penetrar, criar laços para vivermos, aprendermos e ensinarmos. De que precisamos para isso? De um tempo e de uma atitude que possibilite a observação, o registro, o pensar e o repensar essa realidade com a qual trabalhamos. Um grupo... A criança precisa se encontrar com o outro para crescer e aprender, o professor também.

3 Disciplina e indisciplina: preocupações diárias dos professores

O cotidiano escolar vivido na periferia da cidade, inúmeras vezes, revela a existência de alunos, cujos comportamentos são entendidos como perturbadores da aula. Por reagirem de determinado modo em relação aos seus colegas e professores, por não corresponderem às expectativas que norteiam a preparação das atividades, esses alunos são considerados indisciplinados. São estes, geralmente, os que reprovam e que são excluídos da escola.

Em inúmeras situações, observaram-se as diferentes facetas com que esse problema se evidencia: um aluno coloca papel enrolado dentro da caneta e o assopra na direção dos colegas; outro esfrega chiclé nos cabelos de colegas, dando origem a brigas de tapas que acabam envolvendo a todos; outro, ainda, fica o tempo todo dizendo gracinhas na sala de aula (alguns exemplos dentre muitos que poderiam ser apresentados).

Diante dessas ocorrências, um sentimento de impotência e de insegurança toma conta de muitas professoras, revelado por expressões como: "Não há condições de trabalhar, pois não sei mais o que fazer" ou "Não sei o que fazer com um aluno. Como criar momentos para o estudo?" ⁽¹⁹⁾

⁽¹⁹⁾ Cf. Relatório de 30/5/92 e de 28/3/95.

Para buscar o equilíbrio, inventam-se saídas: "Eu ameacei ele, falei que não o aceitaria mais na turma. Aí ele sossegou um pouco"; outros impedem a entrada dos indisciplinados na sala de aula, quando não trazem o material necessário, não realizam o tema ou perturbaram durante a aula anterior; outros, ainda, afirmam que começaram a solicitar o inverso, como "não façam o tema", "gritem", porque "eles sempre fazem o contrário do que se diz".⁽²⁰⁾ No entanto, fica o questionamento sobre as alternativas das quais podemos nos valer para fazer com que a disciplina se torne um elemento facilitador do convívio e da aprendizagem e para que nossas atitudes não reforcem a exclusão daqueles que já estão à margem de quase tudo.

Estabelecer a disciplina na sala de aula através da ameaça, por exemplo, revela que há uma autoridade, a da professora, que precisa ser reafirmada sistematicamente, pois o controle e a regulação devem estar com ela. Nas saídas apontadas anteriormente, a ameaça, ou gera a exclusão, ou um aluno dependente e pouco criativo, que só faz aquilo que a professora determinar. Pensar sobre os elementos que estão em jogo nesse espaço e buscar a superação da prática do medo pode dar início a um diálogo avaliador das atitudes tomadas por professores e alunos.

Outra saída muito utilizada na busca de solução para o problema da indisciplina volta-se para a figura do pai. No fato de se ameaçar chamar o pai da criança "Quero ver se você não me obedece!" - está presente a compreensão segundo a qual a autoridade está com o pai. Pergunta-se: Por que a professora se refere ao masculino (pai)? A mulher (mãe ou professora) não representa a autoridade? Por que a relação de obediência está vinculada ao pai? Que concepções e sentimentos estão presentes na professora que precisa ameaçar o aluno com a presença do pai?

Esses questionamentos, entre outros, nos impelem a investigar melhor quem é a professora que atua na escola de periferia; como ela se vê como mulher; que conhecimentos detém para controlar situações que lhe são adversas, por que ela busca no homem as soluções definitivas a problemas para os

⁽²⁰⁾ Cf. Relatório de 7/10/94.

quais só consegue dar respostas paliativas, entre outros. Temos como desafio, em conformidade com os estudos de Alícia Fernández, sobre a subjetividade da professora e de acordo com o seu posicionamento frente às diferenças de gênero, "reconhecer a diferença como diferença e não como carência, legalizar o modo de produção de saber e de conhecer característico das mulheres" (1994:06).

Constata-se que, na maioria das vezes, o aluno considerado indisciplinado é o do sexo masculino. Algumas investigações que Maria Tereza Estrela (1994:76) reúne em seu livro referem-se à indisciplina como "um fenômeno essencialmente masculino". Segundo HUMPHRIES, citado por FURLONG, "as raparigas subvertem mais do que confrontam". "Também "falam mais do que actuam" (MC ROBBIE e outro, 1976, citado pelo mesmo autor).

Visando a evitar tais problemas, é muito freqüente ouvirem-se professoras mais experientes dizerem às iniciantes que não se pode tratar os alunos com carinho, "porque senão eles tomam conta da gente". Dizem que eles as escutam quando falam a mesma linguagem a que estão acostumados. E que "se a gente não trata eles mal, eles pensam que podem fazer o que querem".⁽²¹⁾ Como se pode afirmar com tanta segurança que os alunos gostam de ser tratados com rudeza? Talvez se precise aprender a reconhecer as expressões de afeto próprias da criança de periferia e refletir sobre as reações próprias do seu desenvolvimento emocional.

Muitos elementos concorrem para configurar essa problemática e, nesse sentido, é preciso reconhecer o que está realmente ao alcance da professora fazer quando percebe que o aluno pode ser indisciplinado devido, por exemplo, ao tratamento que recebe no ambiente familiar. Existem fatores, próprios desse contexto, que interferem no comportamento das crianças em sala de aula. Tem-se o caso de um aluno considerado *impossível*: não se interessava por nada, incomodava os colegas e roubava na sala de aula. Soube-se que ele não conhecia o pai e que sua mãe estava casada com outro homem com quem tinha mais filhos. Ela disse, ao ser chamada à escola, que o menino

⁽²¹⁾ Cf. Relatório de 7/10/94.

sempre fora "bagunceiro e revoltado" e que, para ele estudar, "só se ela batesse com cinta nele".⁽²²⁾

Outro elemento determinante da indisciplina são as condições da escola. VASCONCELLOS sugere que se esteja atento aos fatores físicos: "barulho externo, temperatura, ventilação, iluminação, harmonia do ambiente, disponibilidade do espaço para movimentação, limpeza do chão, paredes e carteiras. Se não estiverem satisfatoriamente equacionados, podem favorecer a indisciplina" (1993:58).

Quando não há recreio, ou por estar chovendo, ou pelo fato de a escola ter turno intermediário, não se propiciam as melhores condições para que essa problemática se revele: "os alunos não brigam e colaboram com a limpeza da escola".⁽²³⁾ Parece, assim, que um convívio com menor diretividade é o fator que mais favorece a indisciplina.

Alguns pais, em resposta aos apelos das professoras, dizem que já não sabem o que fazer para que seus filhos tenham melhores atitudes, que já tentaram de tudo e que nada adianta. Por sua vez, pedem às professoras que imponham regras para a conduta dos filhos, transferindo-lhes essa responsabilidade e, inclusive, dando-lhes algumas sugestões, tais como, privar da merenda ou do recreio os que se comportam mal, deixá-los de castigo, entre outras. Aqueles professores que desejam desenvolver a autonomia da criança, responsabilizando-a por suas atitudes, encontram, muitas vezes, a incompreensão de pais que não se sensibilizam com o esforço dispendido.⁽²⁴⁾

Constata-se que, em alguns casos, o processo se torna tão dramático que afeta existencialmente as professoras, levando-as a crises profundas provenientes do seu sentimento de incapacidade de dar conta dos conflitos que surgem. Através da práxis pedagógica, podem ser criadas condições para uma prática que possibilite, mediante um sistemático processo de ação-reflexão que

⁽²²⁾ Cf. Relatório de 30/5/92.

⁽²³⁾ Idem.

⁽²⁴⁾ Idem.

encaminhe a uma nova ação, a busca e a invenção de alternativas para o enfrentamento das diferentes situações.

Contrariamente à recusa de se demonstrar carinho pelas crianças, já que isso geraria a indisciplina, percebe-se que a relação de afeto entre a professora e o aluno pode modificar um comportamento tido como indisciplinado. O aluno deseja ser valorizado pela professora e pelos demais colegas e faz tudo para que eles se apercebam disso. Uma professora-pesquisadora, num relato sobre o seu trabalho, diz que, quando consegue manter uma relação de amizade com um aluno, logo percebe uma melhora no seu rendimento e no modo como a trata.⁽²⁵⁾ Outra professora-pesquisadora revelou que, somente no momento em que parou para pensar sobre o seu aluno *papagaio*, percebeu que a sua conversa constante não era indisciplina, mas sim própria de um aluno inteligente e que quer saber mais.⁽²⁶⁾

Ainda tem-se o relato de uma professora que constatou, ao dar a sua aula expositiva e dialogada, que um aluno que "não está nem aí", ou seja, que "larga piadas, briga com o colega (bate-boca)", é avaliado por ela como indisciplinado. Por outro lado, se, em outra aula, ela se propõe a trabalhar com preenchimento de mapas ou elaboração de linha do tempo, não considera indisciplina os alunos circularem e conversarem durante a aula. A indisciplina, portanto, depende dos objetivos que a professora estabelece. Nesse sentido é que VASCONCELLOS evidencia, como critério para a disciplina, a necessidade de a professora "ter uma proposta adequada de trabalho, vinculada às reais necessidades dos alunos (conteúdo significativo e metodologia participativa)" (1993:68). Acrescenta-se a isso a importância de se discernir e fundamentar a concepção antropológica que norteia essa proposta. Em suas atitudes, a professora revela uma compreensão de aluno, de professor e de processo pedagógico em conformidade com os pressupostos e reflexões por ela construídos.

⁽²⁵⁾ Cf. Relatório de 11/11/94.

⁽²⁶⁾ Cf. Relatório de 28/3/95.

O estudo da disciplina e da indisciplina exige uma análise dos vários determinantes que as perpassam, não devendo se restringir somente à discussão da relação professor-aluno. A sala de aula é, também, um espaço de convivência, em que ambos precisam aprender a reconhecer os limites de sua ação e a respeitar o outro, desenvolvendo a responsabilidade e o compromisso necessários a essa e a outras formas de convívio social. Entende-se que, para isso, há a necessidade de que as escolas discutam esses elementos e elaborem uma proposta pedagógica capaz de responder, mediante uma postura comum, a essa problemática.

4 Alguns elementos sobre o exercício do poder na escola

Nas escolas de periferia, tem-se observado inúmeras situações conflituosas entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Pode-se perceber, em tais situações, que esses se sentem seguros das forças que possuem para o enfrentamento.

Quando é chamada a atenção do aluno para que ele faça exatamente aquilo que lhe foi solicitado (por exemplo, que interprete através de desenhos uma poesia e não que invente outras com base no mesmo tema), ou ainda, quando é punido muitas vezes com suspensão ou expulsão, há um respaldo a essas atitudes que expressam um poder proveniente da instituição escolar, geralmente incorporado por professores, direção ou funcionários.

O poder nessas escolas, entretanto, nem sempre é exercido somente pelos profissionais que lá trabalham. Em alguns casos, são os alunos que submetem os demais às suas vontades e ao seu modo de compreender o mundo a sua volta. Há casos de alunos que não atendem aos chamados do professor, que desafiam tanto professores quanto direções das escolas e, até mesmo, autoridades militares, como se pôde constatar pelo relato de uma professora-pesquisadora, segundo o qual alunos de uma determinada escola reagiram frente à presença dos policiais da Patrulha Escolar vaiando-os de maneira acintosa. Os professores, constrangidos, tentaram, mas não conseguiram contê-los. Noutro relato, a professora conta que um menino de 2ª série, em discussão com a professora e a diretora, insurgiu-se dizendo-lhes: "Não tenho medo da polícia, nem do Conselho Tutelar". Talvez, os mesmos processos que

estejam dando origem a esse modo de resistência justifiquem a posição dos alunos frente à professora, quando afirmam: "Você prá mim não é nada."⁽²⁷⁾

O poder exercido pelo professor é um poder concedido pela instituição, ou seja, quando aquele o exerce tem por trás de si um suporte oficial que legitima as suas ações. Por exemplo, em caso de não conseguir resolver um problema de disciplina em sala de aula, recorre ele ao diretor, que por sua vez, pode pedir a intervenção dos órgãos administrativos do sistema de ensino ou de outros órgãos, como o Conselho Tutelar ou a polícia. Em oposição, o poder exercido pela criança é um poder conquistado, uma vez que ela não tem o respaldo de uma instituição para exercê-lo. De que, então, ele provém?

Muitos alunos sentem-se agredidos diante das admoestações feitas por professores em resposta a um mau comportamento e buscam formas de defesa. Isso se evidencia quando, por exemplo, revidam no mesmo tom do professor. Alguns alunos, nessas circunstâncias, disseram a uma professora-pesquisadora que a professora de uma outra turma "não tinha o direito de gritar com eles, de dizer as coisas que disse". Afirmaram, ainda, que eles "não iriam ficar quietos". Um aluno complementou: "A gente sabe se defender..".⁽²⁸⁾

Outras observações revelam que existem alunos que agem desconhecendo qualquer limite de autoridade e de organização como os exigidos na sala de aula; parecem não tomar conhecimento da presença do professor e agem como se estivessem sozinhos. Com comportamentos rebeldes e desafiadores, inviabilizam uma aula, chegando a desestruturar o professor física e emocionalmente. Isso é evidente na narração de uma professora-pesquisadora que, impotente diante da atitude de um menino, já que este a ignorava, via-o agredindo os colegas, levantando-se de sua classe, indo até o quadro-negro, no qual desenhava e riscava o que ela havia escrito, negando-se a copiar o texto. A professora solicitava-lhe que realizasse as tarefas e ele não as fazia. Em outro caso, "um aluno se recusa a escrever, não participa das atividades propostas e risca o caderno dos colegas, sobe em cima da classe, imita a professora em tom

⁽²⁷⁾ Cf. Relatório Geral de 1993.

⁽²⁸⁾ Cf. Relatório de 11/11/94.

de gozação, sai da sala de aula e passeia pela escola, depois retorna informando o que viu durante o passeio. Ameaça os colegas, dizendo que tem um canivete, enfim, desrespeita a professora".⁽²⁹⁾

Presume-se, tomando-se por base situações como essa, que a criança de periferia desenvolve meios de resistência no mundo de violência e agressão a que está submetida, saber este que lhe garante a sobrevivência e a segurança e que lhe possibilita, no contexto de sala de aula, participar da disputa pelo poder e pela sua posse quando em confronto com professores e colegas. Essa criança, por pertencer a uma camada da sociedade desprivilegiada, que não tem sequer suas necessidades básicas atendidas, aprendeu a lutar pela sobrevivência. Ao vivenciar a fome, a miséria, as doenças, a violência, aprendeu a se defender, forjando uma identidade própria. O poder proveniente desta prática não lhes é delegado e legitimado por qualquer instituição. Uma professora-pesquisadora relata que, em conversa com um aluno adolescente, ele lhe conta fatos de sua vida e lhe diz: "Nem que a senhora viva cem anos, não vai aprender tudo o que eu sei".

Madalena Freire (1992) afirma que o exercício do poder é um direito de cada um. Dizer que todos têm direito ao exercício do poder não significa dizer que todos o detêm do mesmo modo. No interior de uma instituição, o poder se expressa em níveis relacionados hierarquicamente. Na escola, por exemplo, o secretário de Educação tem poder sobre o diretor, o diretor, por sua vez, sobre o professor e este, sobre o aluno.

O poder exercido na sociedade pode ter diversas origens. Algumas pessoas exercem poder em função da idade (pais sobre filhos, irmãos mais velhos sobre os mais novos); outros, em função da força física (fortes sobre os fracos); outros, em função da posse de conhecimentos técnicos (cientistas, médicos, profissionais liberais sobre a população em geral); outros, ainda, em função da especialização que possuem em determinado campo da atividade humana (cozinheira, datilógrafo, técnicos, mecânicos sobre os que não conhecem esses domínios). Este é um poder conquistado. Outra fonte de poder é

⁽²⁹⁾ Cf. Relatório de 9/5/95.

a instituição. Ela delega poder aos instituídos conforme os papéis que irão exercer, como é o caso do professor e do diretor numa escola.

Pode-se identificar três princípios que garantem a legitimidade do poder do professor e que, portanto, caracterizam a sua autoridade. São eles:

- 1º) o que é concedido pela instituição escolar e exercido no seu âmbito;
- 2º) o que tem a concordância da comunidade escolar. Não há necessidade de ela dar crédito especificamente a um determinado professor. Poderá depositar sua confiança na instituição escolar que delegou o poder ao professor. Os pais, por exemplo, quando enviam seus filhos à escola, acreditam no professor (embora não o conheçam), porque aceitam a instituição que o credenciou;
- 3º) o que tem por objetivo prestar serviço à comunidade escolar. As diferentes formas de exercício do poder, em um processo democrático, são sempre serviços. Quando o professor deixa de exercer o poder em favor da comunidade escolar e passa a exercê-lo em benefício próprio, perde a credibilidade diante dela.

O exercício do poder, para ser democrático, deve pautar-se por princípios éticos e pedagógicos que tomem o diálogo como seu elemento imprescindível. A postura dialógica pressupõe que professor e aluno estejam abertos ao pronunciamento. Calar-se é se omitir. Omitir-se é colocar-se em uma posição de submissão, negando as possibilidades de diálogo. Por outro lado, ao não permitir o pronunciamento do aluno através da abertura de espaços de participação, o professor dá mostra de insegurança, cuja origem pode estar na falta de capacitação técnica ou no medo do confronto, devido, principalmente, ao fato de alguns alunos revelarem a ausência de limites em suas atitudes.

Para proporcionar participação, é necessário que o professor aceite e saiba trabalhar com as divergências, uma vez que são resultantes da própria relação entre os diferentes. Pressupor que, num grupo, todos devam ser iguais, todos tenham o mesmo interesse e o mesmo nível de participação é ter uma falsa idéia de democracia. Segundo Madalena Freire (1992), é justamente o novo, o diferente que faz o grupo estar e permanecer vivo. Um grupo que

expulsa o novo, a diferença, cristaliza-se, burocratiza-se e morre porque não pensa.

Vê-se, portanto, que as relações conflituosas observadas nas escolas de periferia são, em muitos aspectos, decorrentes da forma como se dá o exercício do poder e são comuns tanto quando o poder está centrado nas mãos da direção e dos professores, quanto quando centrado nos próprios alunos.

Para superar tais relações conflituosas, propõe-se que a escola, de forma participativa, construa a sua proposta pedagógica.⁽³⁰⁾

Considerações finais

São muitas as vozes que perpassam esse texto. Algumas crédulas, outras perplexas, outras, ainda, com notas de impotência. Trazem consigo os temores e os desejos de quem vive, cotidianamente, as várias facetas que fazem a escola pública de periferia ser o que é. Entre os sujeitos dessas vozes, outros elementos em comum: o rosto da criança como ponto de partida do processo metodológico da pesquisa e a opção ética pelo trabalho junto a ela.

O percurso que até então cumprimos nos leva a crer que a compreensão que temos das crianças com as quais trabalhamos está condicionada (e a condiciona) à relação que com elas mantemos. Nessa relação, estão imbricados conhecimentos de diferentes origens e que ordenam o mundo de modo diverso. É por isso que nutrimos uma séria convicção, segundo a qual a atuação em meio à realidade da periferia exige uma qualificação que extrapola os domínios do saber pedagógico, que diz respeito ao modo de se relacionar com as suas especificidades, com o modo de vida de sua população, com o saber por ela extraído de suas experiências. A pesquisa é nosso instrumento de luta na busca por essa qualificação (sim, porque é uma luta!) e consegue amarrar com sistematicidade e rigor os passos que vamos dando tendo em vista a conquista de uma escola pública capaz de significar alguma coisa para todas as vidas que interagem no seu espaço que não o reforço à exclusão e à consolidação permanente do lugar que ocupam na sociedade.

⁽³⁰⁾ Sobre esse tema, ver o artigo "Indicativos para elaboração de uma proposta pedagógica".

A vivência de uma professora (entre outros depoimentos que poderíamos aqui trazer) que, observando a sua prática pedagógica, conseguiu perceber a sua transformação pessoal e a sua crescente qualificação profissional - construídas a partir do momento em que fez a opção por sua turma e que passou a vivenciar o processo metodológico proposto pela pesquisa, observando, registrando e repensando a sua prática -, através das tentativas de reencaminhamento do processo pedagógico, tendo em vista educar a criança tomando por base suas possibilidades e necessidades, sinaliza que a construção metodológica que se está fazendo traz retornos para o trabalho do professor. Sentir-se sujeito na produção de conhecimentos e na prática diária implica a necessidade de ver também o outro como sujeito de seu próprio caminho.

Romper com a dicotomia entre teoria e prática, com a separação e a relação mecânica entre conhecimento científico e saber pedagógico e, por outro lado, com a rejeição total pelo conhecimento disponível, buscando nele o núcleo de saberes que possibilita ao professor enfrentar os problemas de seu dia-a-dia, as situações desconhecidas e imprevistas, criar e recriar estratégias de trabalho que facilitem o encontro da criança com o conhecimento já produzido e com o conhecimento que pode lhe facilitar a expressão e a luta por seus espaços de direito, são necessidades que nos impomos e que nos desafiam constantemente.

Cabe a nós, dando continuidade aos trabalhos e após essas primeiras notas de cunho descritivo -possibilidade de ordenarmos nosso pensamento e um dos momentos da pesquisa-, fazer algumas opções em relação aos referenciais analíticos capazes de apontar os processos que ajudam a explicar o que existe nas falas e nas situações registradas, muitas destas aqui apresentadas. O referido momento de análise exige que articulemos o olhar voltado à escola, à realidade sócio-econômica e à política na qual ela se insere. Esse procedimento deve nos reenviar a novas observações, leituras e produções e nos obriga a fazer novos recortes (revisando aqueles aqui apresentados - poder, disciplina, periferia, relação pedagógica), para que a complexidade dessa instituição seja, aos poucos e sistematicamente, trazida à compreensão. Nesse ir-e-vir entre observação-reflexão-produção, vamos explicitar e investigar as hipóteses (sobre a especificidade da escola de periferia e sobre o poder da criança proveniente de sua luta pela sobrevivência, entre outras) construídas no movimento ora apresentado.

Desejamos, com isso, produzir um conhecimento que esteja imbricado com a nossa prática e a dos professores em exercício na escola de periferia, que nos auxilie a nos movermos nesse meio repleto de determinações e de condicionamentos e que vá garantindo às crianças a sua permanência em um ambiente favorável ao seu desenvolvimento intelectual, emocional e social.

Nessa produção, para a qual o grupo é pressuposto, queremos contar com todos aqueles que, dentro ou fora dessa escola de periferia, puderem auxiliar a reconstruir a sua trama. A leitura desse texto, com certeza, despertará críticas e considerações entre nossos leitores. É compromisso de quem se preocupa com a escola pública trazê-las à tona para que possamos avaliar e projetar nosso caminho.

Resta dizer (para fazer constar!) que nosso trabalho está localizado em um "meio espaço-temporal (e conjuntural)" que o condiciona profundamente e que dificulta o seu curso: temos pouco tempo para dedicar às nossas inquietações - são finais de dias, de noites e de semanas - os intervalos de um cotidiano que poucas condições nos oferece (e a todos os professores) para pensar e planejar nossas ações de modo mais condizente com as avaliações que dela fazemos; é no quarto, na sala, às escondidas das crianças (Por que você trabalha tanto, mãe? Por que não vem brincar?), é numa sala emprestada, é em muitos lugares, raramente é na escola - possível ambiente educativo - possível.

Abstract

The theme which is approached in the text presents the historical moment where the investigation of the research teachers, who are engaged in the project of teaching practice in schools of teacher education and of the suburbs, stands. One tries to understand urban school in the context of its relationships, potentials and conflicts. It deals with the look of the research teachers at the daily routine of the suburb school where the relationships among students, teachers and students, and school as a social context have been observed.

Referências bibliográficas

- ANAIS DO 1º SEMINÁRIO de pesquisa teorização da prática pedagógica, 1, 1992, Passo Fundo. *Anais...* Passo Fundo: Gráfica e Editora UPF, 1993. 56p.
- BENINCÁ, Elli et al. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 1, n.1, p. 13-33, dez.1994.
- _____. Projeto Educativo e Ensino Religioso na Escola. *Revista AEC*, Brasília, n.88, p. 39 a 57, jul./set.1993.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 3.ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1992.
- ESTRELA, Maria Tereza. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Lisboa: Porto, 1994.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. 2.ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1989.
- FAZENDA, I. (Org.) *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 2.ed. São Paulo:Cortez: A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica, 1992. p. 75-84.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora*. Porto Alegre:Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Madalena. Escola, grupo e democracia. *Paixão de aprender*, Porto Alegre, n.3, jun.1992, p. 30-7
- GÓMEZ, Angel P. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.
- HELLER, Ágnes. *O cotidiano e a história*. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Publicações Dom Quixote. In: Nóvoa. 1992, p. 15-33.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação; perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- QUEIROZ, José J. Práxis pedagógica: uma utopia possível. In: *SEMINÁRIO DA PESQUISA TEORIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA*, 1, 1992, Passo Fundo. *Anais...* Passo Fundo:Gráfica e Editora UPF, 1993. p.47-54.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica; primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1991.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.
- SUKHOMLINSKI, Vassile. *Pensamento Pedagógico*. Lisboa: Livro Horizonte, 1975.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. Disciplina; construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. *Cadernos Pedagógicos do Libertad*, v. 4, p.58, 1993.