

O inverno das relações escolares, aprendendo sobre o seu cotidiano

Georgina Helena Lima Nunes

Resumo

Este artigo é fruto da articulação entre a minha experiência como professora de Educação Física de uma escola da rede pública da cidade de Pelotas-RS, e as reflexões advindas das diversas leituras da disciplina Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesse texto são evidenciados alguns momentos do cotidiano escolar em que a reflexão se encaminha para o exercício de *disciplinar o olhar*, a fim de que seja possível captar a profundidade e a possibilidade das ações que ali ocorrem. Através da experiência de observar as relações sociais estabelecidas em dois espaços, arquibancada e praça, é criada uma analogia entre o teor das mesmas e a estação do ano em que as cenas acontecem, o inverno. Nesse sentido, acredita-se que, se preferirmos olhar, que usemos olhar com os olhos da prática, com os olhos da teoria, com olhos que não coisifiquem nem as pessoas nem as relações, mas que transformem “o inverno das relações escolares” em um sentido mais tênue da palavra inverno: na possibilidade mais calorosa, da proximidade, em uma outra dimensão metafórica ou dialética que dessa palavra possa emergir.

Palavras-Chave: educação; cotidiano; relação social

Abstract

This article is the result of the articulation between my experience as a public school teacher and the many readings performed during the seminar Work, Education and Social Movements, at Universidade Federal do Rio Grande do Sul. This text indicates some moments of the school everyday life when the reflection heads toward a discipline of the eyesight; the aim is at picking up its depth and the possibilities of action that arise in that environment. Through the experience of observing the social relationships established at two sites – the bleachers and the square – an analogy is created between their meaning and the season when things happen: the winter. In this way, it is believed that “if we prefer to look, that we dare looking with the eyes of practice, with the eyes of theory, especially with eyes that do not turn either people or relationships into things, but that transform “the winter of the school relationships into more tenuous senses of this word, such as the possibility of proximity or of a warmer closeness.

Key-words: education; everyday life; social relationship

Este trabalho é fruto da articulação entre a minha prática como professora de Educação Física de uma escola da rede pública estadual na cidade de Pelotas e as reflexões advindas das diversas leituras, discussões, convivência pessoal, bate-papo, dúvidas, questionamentos e desafios resultantes da minha participação como aluna, sem vínculo, da disciplina Trabalho, Educação e Movimentos Sociais.

Aprendendo, ensinando, buscando, enfim... sempre aprendiz.

Há onze anos trabalho em escola pública e na medida em que o tempo passa *naturalmente* fico a esperar aquele processo acomodativo que os chamados *anos de experiência* podem trazer-me, no sentido de tornar mais rápida, lúcida e menos conflitante minha prática como professora. Todavia, parece que o tempo age de forma contrária. As respostas aos questionamentos ao invés de se tornarem comuns, velhas e repetitivas, parecem rejuvenescer em mim o desejo de procurar outras novas respostas, razões, práticas, fazendo com que um dia, um mês ou um ano que distancie-me da última certeza remeta-me à condição de aprendiz.

Hoje vou refletir sobre uma experiência que vivencio desde março, em todas as manhãs de quarta-feira, com alunos da sétima série do primeiro grau em uma escola pública localizada no centro da cidade e que possui um grande contingente de alunos. Essa experiência é decorrente da *necessidade* imposta, por aqueles que legislam a educação, em manter os professores com a sua carga *horária máxima* dentro da escola e lecionando. Obedecendo essa lógica, *divido* três turmas com outra professora, de modo que a sua carga horária não exceda a carga horária máxima e a minha se complete.

Dos três períodos semanais destinados à disciplina de Educação Física, encontro os alunos apenas uma vez, os outros dois ficam sob responsabilidade da professora *titular*. Até então eu nunca havia vivenciado tal situação e têm sido inúmeras as dificuldades enfrentadas para desenvolver um trabalho *conjunto* com a outra colega. O objetivo principal dessa organização não é o trabalho coletivo, visto que a presença de uma inevitavelmente justifica-se pela ausência da outra. Na condição de professora recém chegada ao estabelecimento de ensino, resta-me ocupar o papel de professora *substituta*.

A prática pedagógica torna-se mais conflitante ainda nessa experiência dividida. As diferentes concepções de educação – não apenas minha e da outra professora como também dos outros colegas que ocupam o

espaço destinado para a aula de Educação Física¹ – um pátio com duas quadras e algumas arquibancadas – e de toda uma *cultura escolar* acerca da corporeidade, do jogo, do lúdico, do lazer e do (des) prazer do aprender entram em cena, dificultando ainda mais a minha compreensão sobre o que fazer naquela manhã, durante os três curtos períodos de quarenta e cinco minutos.

A questão central que gostaria de refletir juntamente com as experiências construídas na disciplina Trabalho, Educação e Movimentos Sociais não corresponde exatamente a possíveis alternativas em como resolver essa diversidade de concepções que distinguem e interferem o/no fazer pedagógico. Das múltiplas percepções que absorvo do meu cotidiano como professora da zona rural, da zona urbana, de jovens, de crianças, de *meninas mães*, de trabalhadores infantis, decido então *apanhar* dessa minha *experiência semanal* um pouco da forma como se materializam as relações sociais no âmbito do cotidiano escolar, entendendo essas relações sociais como relações escolares que definem as conexões com o mundo exterior: o mundo do trabalho, o mundo da família, o mundo das amizades e o mundo dos afetos. ARROYO (1999), reflete sobre “*que papel cumprem as relações sociais na escola na formação do trabalhador e dos educandos em geral*”, afirmando que “*o aprendizado das relações sociais aponta para uma pluralidade de dimensões na formação do ser humano*” (p.29).

Procuo dentro das minhas limitações, incertezas, tentativas e erros, forjar relações de reciprocidade entre escola e sociedade, entendendo que dissociá-los seria um processo de negação da constituição dos sujeitos envolvidos.

Existe hoje dúvida se as gerações que estão presentes na escola pública têm sido preparadas para o trabalho ou para o desemprego. Contudo, ARROYO (1999, p.30) referindo-se especificamente à formação do trabalhador, salienta algumas dimensões importantes no processo de constituição do ser humano:

“Há sem dúvida, nas análises históricas e sociológicas, uma concepção dos processos produtivos e educativos ampliada, centrada na constituição de um protótipo do ser humano, nos complexos processos de sua humanização-desumanização, de emancipação ou alienação pessoal, de construção do ser social e cultural, do ser humano que há no trabalhador e não pode ser

¹ Não gostaria de entrar em uma discussão específica sobre a concepção de Educação Física que compartilho. Acredito na Educação Física não apenas como prática corporal e, no entanto, não existe um local restrito para a sua prática, nem tampouco acredito em gestos e gostos padrões. Nesse primeiro momento, tento descrever um pouco do caminho que me leva à questão que pretende refletir as relações escolares travadas no cotidiano escolar e o reflexo das mesmas no meu fazer.

ignorado nem para submetê-lo. Há uma compreensão de que a tarefa de formar o trabalhador, pelo fato de ele ser humano, é complexa, por envolver a totalidade das dimensões humanas: seu caráter, liberdade, autonomia, auto-imagem, valores, cultura, gênero, raça, classe, etc.”.

Arrisco-me em escolher dois momentos de minha experiência de trabalho, onde tento ampliar as possibilidades de que, eu e os alunos, ocupemos *os espaços e tempos* que compõem o cotidiano de nossa convivência como *aprendizes*, sem estabelecer, no entanto, um distanciamento entre educador e educando. Ouso (não desprovida de receios) analisar um contexto que não é apenas do outro, mas que é de minha responsabilidade, e que por isso torna-se mais doloroso por ser fácil tecer críticas, apontar erros e soluções para as realidades que nos são distantes.

O cotidiano na escola sugerindo um olhar a outros espaços: da arquibancada à praça

“Olhar é exercício de resistência. Diário e contínuo. Vigilante. Onde se luta contra a cegueira das cenas repetidas. Se briga contra a poeira do cotidiano. De tanto insistir no enredo, por todo o dia parecer o mesmo e visto do mesmo ângulo, acredita que se enxerga o que sequer vê. É este o perigo à espreita. Porque não olhar é mais comum do que olhar. É a regra e não a exceção. Fantasiado de olhar, o não olhar ilude. Escravidão. É sempre uma opção pela exclusão, pela insensibilidade e pela indiferença”. BRUM² (1999, p.50)

Na escola de onde emerge a minha reflexão existe uma *cultura escolar* referente a uma concepção de Educação Física, onde as aulas baseiam-se especificamente em atividades esportivas já instituídas, no enaltecimento de um corpo biológico, cuja performance está articulada com os *vencedores*, valorizando dessa forma o jogo e a competição sob uma única perspectiva. Por horas encontram-se quatro turmas no pátio, uma multidão de gente e uma resistência muito grande por parte dos alunos a qualquer tipo de espaço ou atividade que os remeta à *tortuosa* lembrança das quatro paredes da sala de aula. Por algumas vezes preferi ficar sentada na arquibancada por sentir ter *perdido* (ou ganho) o espaço, tanto numa

² Citação extraída do texto “Um Olhar” escrito pela jornalista Eliane Brum, publicado na Zero Hora do dia 11/12/1999, na página 50.

dimensão física quanto ideológica. As conversas na arquivancada, que por vezes calavam-se com a minha aproximação ou os diálogos que eram estabelecidos entre eu e mais alguns alunos que eu nem sequer sabia o nome, transformavam aqueles momentos em verdadeira *pedagogia da arquivancada*. Pedagogia incompleta, porque resumia-se a um grupo de mais ou menos quatro ou cinco pessoas que diversificavam-se, é verdade, mas que não davam a impressão do todo, do coletivo, que faço questão de não perder nas aulas que ministro. Os assuntos são particulares? Sim, por vezes o são, mas também são temáticos no sentido de que importam à juventude, à infância, à vida adulta e à ação educativa.

ARROYO (1999, p.34) assegura que haverá um enriquecimento nas relações sociais presentes na escola se “*incorporarmos estudos sobre o peso de outros tempos e vivências sociais e culturais; sobre a socialização na família, na rua, nos partidos e sindicatos, nas experiências juvenis, etc; nos espaços múltiplos, instituídos, legitimados, ou invadidos e ocupados, em que reproduzimos nossa existência em cada ciclo de nossa vida social e cultural*”. Nessa perspectiva, adentro em espaços presentes no cotidiano escolar e apreendo as relações sociais estabelecidas nos mesmos, como importantes referências por onde compreender esse cotidiano.

O espaço da arquivancada...

Em uma manhã de maio – dia muito frio – eu estava reunida com Julio, Leonardo e Carolina³, todos pertencentes à mesma turma. Conversávamos sobre a participação, ou melhor, a *não-participação* dos mesmos quando, de repente, um diálogo muito tenso se travou entre os dois jovens que de forma muito ríspida trocaram as seguintes perguntas: “Tu és bicha” ? (pergunta) / “Tu és maconheiro?” (resposta).

Nesse momento estabelecia-se uma discussão preconceituosa sobre a questão da homossexualidade e do uso de drogas, discussão norteada pelo senso comum das análises introjetadas na mentalidade de nossa juventude, não apenas em relação a valores, mas também em outras esferas como do consumo e da cultura⁴, alimentadas por uma política neoliberal e neoconservadora⁵.

³ Os nomes utilizados são fictícios.

⁴ Garcia (1997, p. 43) afirma que “a informação que circula no mundo hoje é cada vez mais hegemonizada pelos interesses de grupos transnacionais que atuam no sentido de formar/ deformar consciências submissas aos valores neoliberais que necessitam o consenso em torno do individualismo, da competição, do consumismo, indispensáveis ao sucesso de um projeto que se apresenta como ‘única alternativa’ no mundo contemporâneo”.

⁵ SILVA (1995, p.26) faz uma correlação entre neoliberalismo e neoconservadorismo que considero importante para a reflexão que estou tentando fazer: “Apesar da centralidade da ofensiva neoliberal, não se pode esquecer de uma possível aliança entre liberalismo (econômico) e conservadorismo (cultural). (...) O

Tão fria quanto aquela manhã de fim de outono e de inverno que se anunciava, era aquela troca de palavras entre os dois jovens. Fria, não pelo *tom* de voz, pelo *teor* das acusações, mas pelo preconceito resultante da superficialidade com que lidamos com algumas questões que perpassam o dia a dia escolar e que negligenciamos, fechando os olhos para não vê-las; cegos, com medo de no íntimo não sabermos lidar com esses conflitos, com medo de acharmos os motivos para além da mera *força de vontade* em não aprender, em não participar nas atividades escolares. As acusações na verdade traziam, para além dos juízos de valores, descomprometimentos nas relações com o outro: “(...) *o certo e o errado são apenas modos diferentes de entender a nossa relação com os outros, não a que temos com nós próprios*” (SARAMAGO, 1995, p.262).

Lançando um olhar atento àquela paisagem tão comum no pátio da escola – a arquibancada, inúmeros alunos sentados, observando, por vezes criticando e outros que se revezam na mesma atividade esportiva (futebol) – e que deve se repetir em tantas outras circunstâncias, com atores diferentes, em espaços físicos diferentes mas que substancialmente revela processos de inclusão, exclusão, fracasso, sucesso, alienação, inteligência, *processos dialéticos* de construção do cotidiano escolar, de relações sociais, entendo que, se olharmos pela simples *aparência* do fenômeno, pode parecer uma simples opção pelo não participar. Se buscarmos na *essência* de cada um encontraremos o motivo para colocar-se como observador. KOSIK (1989, p.15-16) aponta a dialética como a forma de entender o fenômeno, não na sua aparência, mas chegando à sua essência, o que o autor chama de “*coisa em si*”⁶.

“A distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a *práxis* utilitária cotidiana dos homens e a *práxis* revolucionária da humanidade ou, numa palavra, a ‘cisão do único’ é o modo pelo qual o pensamento capta a ‘coisa em si’. A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à

neoliberalismo se caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos do mercado. O neoconservadorismo é constituído por aqueles grupos que pregam uma volta aos antigos, tradicionais e ‘bons’ valores da família e da moralidade. De um lado, temos a predominância dos mecanismos do mercado e a retirada do Estado do campo social, ameaçando reforçar as desigualdades já existentes. De outro, temos o predomínio de visões culturalmente conservadoras e moralistas representando um mecanismo de repressão, controle e contenção. (...) Neoliberalismo e neoconservadorismo convergem então para moldar um cenário educacional em que as possibilidades de construir uma educação pública como um espaço público de discussão e exercício da democracia ficarão cada vez mais distantes”.

⁶ A “coisa em si” para o autor significa mais especificamente que “o conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura” KOSIK (1989, p.14).

compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de *destruir* a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia (...).”

Num primeiro momento surgem algumas particularidades naqueles *alunos da arquibancada*: são os portadores de algum problema de saúde passageiro, ou são deficientes físicos, ou os meninos da turma do *skate* onde, em um texto que solicitei, um deles apenas grifou: “*skt não é crime*”(significativa essa defesa!), as meninas mães e futuras mães, a gurizada do *ficar*, são aqueles que estão em uma *viagem*, os considerados *diferentes* pela sua orientação sexual e aqueles cuja estética está fora dos padrões ditados.

Prefiro *olhar* todas essas particularidades, não a fim de crer que a escola tenha que pensar, conversar, discutir essas particularidades e colocar à margem de seus objetivos o conhecimento, a avaliação, a exigência da responsabilidade. Mas penso também que cada professor na especificidade de sua prática não tem como fantasiar o olhar,“(...) o não olhar ilude. Escraviza. É sempre uma opção pela exclusão, pela insensibilidade e pela indiferença” (BRUM, 1999, p.50). Acredito na dimensão humana da prática educativa. Esta humanidade está sempre presente porque a vida não fica no portão de entrada da escola, ela invade o seu território e, de uma certa forma, forja o seu reconhecimento. Nesse sentido,

“toda a prática educativa adquire seu sentido no fato de ser ação humana, entre pessoas, sem cair na simplificação psicologizante de que a educação se reduz a uma relação interpessoal entre mestre-aluno. Falamos em ação humana, em ação entre sujeitos sociais e culturais. Falamos em comunicação entre humanos, entre adultos e crianças, entre a vida adulta e a infância em seus diversos ciclos – tempos de formação como seres humanos” (ARROYO, 1999, p.158).

Que estabeleçamos, então, a comunicação entre outros tempos, outros espaços, outras pessoas a fim de que, no espaço escolar, seja evidenciada a riqueza dos diferentes processos que constituem os seres humanos.

O espaço da praça...

Pensando em alternativas para a minha prática com esses alunos, cujo contato é tão pouco, convidei uma das turmas para irmos, em horário de aula, para uma praça próxima à escola. A proposta inicial do passeio seria a possibilidade de nos aproximarmos mais; resgatar um pouco algumas brincadeiras de infância, subsumidas nos aparelhos eletrônicos, bem como praticar o exercício de olhar ao redor e refletir sobre as nossas vidas, a vida dos outros e talvez aquilo que SARAMAGO (1995) denominou a nossa “*responsabilidade de ter olhos quando os outros os perderam*”

A praça a que nós fomos chama-se Praça Cipriano Barcelos, usualmente conhecida como Praça do Pavão. É uma praça linda, espaçosa, que situa-se nas proximidades do centro da cidade. Fomos até lá caminhando pelo centro da cidade, a pedido dos próprios alunos. Cada um procurou os seus *pares* durante o caminho.

Ao deixarmos a escola foram abandonadas a imagem da arquibancada, das quatro paredes da sala de aula e do tédio das aulas onde os conhecimentos são trabalhados de forma expositiva. Aquele trajeto, aparentemente comum, tornava-se motivo de extrema excitação para as adolescentes.

Chegando à praça foi um pouco difícil reuni-los para conversarmos e tentarmos desenvolver um pouco do que havia sido planejado. A princípio sugeri que fizéssemos uma boa caminhada, todos juntos, observando cada detalhe da praça, buscando perceber as pessoas, a natureza, as coisas que aconteciam ao redor. A professora de Português acompanhou-nos no passeio e combinamos que posteriormente os alunos redigiriam um texto sobre essa experiência.

Novamente o frio da estação parecia interferir nas percepções dos meus alunos, ou seriam sempre assim, *quase indiferentes* ao que acontece ao seu redor, às relações, ao mundo exterior, aos seus interesses de juventude? A percepção estaria distante da visibilidade dos olhos e, novamente, lembro a afirmação de um personagem de Saramago (1995, p.129) onde “*provavelmente, só num mundo de cegos as coisas serão o que verdadeiramente são*”, obrigando-nos desta forma a aguçar a nossa sensibilidade.

Quando escolhi a praça para irmos, não havia premeditadamente pensado na imensidão de relações que poderiam ser feitas e, momentaneamente, mesmo as percebendo, resolvi calar de modo a não *forçar, direcionar* o processo de observação que seria próprio de cada um. O passeio no interior e ao redor da praça novamente, em um movimento quase natural, reuniu os mesmos *pares* e, infelizmente, eu não tinha ouvidos para escutar o que cada um dizia e nem as reações eram tão transparentes

quanto poderiam ser as imagens que estavam ali para desafiá-los, restando-me então esperar a escrita.

Olhando sob todos os ângulos, havia motivos de sobra para fazer conexões entre sociedade, natureza, educação, trabalho, teoria e prática. Se olhássemos um dos canteiros da praça, seria quase impossível não tecer comentário a respeito de um mendigo que dormia ao relento naquela manhã fria, coberto com alguns trapos; mas os comentários não surgiram, talvez porque este estágio da condição humana tenha se naturalizado mesmo em um centro tão pequeno como a cidade de Pelotas. Lembrei-me de SNOW e ANDERSON (1998) e as referências feitas no Capítulo V, sobre o “*Trabalho à sombra*”⁷ e a sobrevivência gestada no âmbito da rua.

Olhando para o lado exterior à praça, tem-se a visão do mundo moderno: uma correria desenfreada para o trabalho, um grande fluxo de veículos, pessoas caminhando apressadamente e praças vazias, sem crianças brincando porque a lógica do tempo útil cerceia o tempo que os pais poderiam destinar a acompanhar os filhos em atividades de lazer. O trabalho nesse sentido aliena o trabalhador de sua *vida genérica*, segundo a compreensão de Marx (1964, p.164):

“O homem é um ser genérico, não só no sentido de que faz objeto seu, prática e teoricamente, a espécie (tanto a sua própria como a das outras coisas), mas também – (...) – no sentido de que ele se comporta perante si próprio como a espécie presente, viva, como um ser universal, e portanto livre. (...) o trabalho, a *atividade vital*, a *vida produtiva*, aparece agora ao homem como o único meio de satisfação de uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, porém é a vida genérica. É a vida criando vida. No tipo de atividade vital reside todo o carácter de uma espécie, o seu carácter genérico; e a atividade livre, consciente, constitui o carácter genérico do homem. A vida revela-se simplesmente como *meio de vida*.”

As ruas estão desertas de crianças que brincam, porém há aquelas que fazem da rua sua casa, constituindo-se também pequenos trabalhadores à sombra. Foi no sentido do abandono das ruas que resolvi utilizar a praça como local de brincadeiras de rua, subsumidas na lógica eletrônica onde, a criança, se socializa com o controle remoto da televisão, do video-game e com os personagens criados, criteriosamente, pelo mercado televisivo.

⁷ A denominação conferida pelo autor refere-se às “(...) estratégias compensatórias de subsistência que são criadas ou buscadas na sombra do trabalho mais convencional devido à exclusão de mercados de trabalho existentes, porque a participação nesses mercados deixa de proporcionar uma remuneração de subsistência, porque a assistência pública é insuficiente, ou porque essas estratégias proporcionam um meio mais confiável de sobrevivência” (p.239).

Brincamos, rimos, alguns acharam sem graça, mas enfim, foi importante. Na *paisagem* da praça, um *espaço* diferente ao da arquibancada foi construído pelos meninos do skate, pelos capoeiristas, pela gurizada do *ficar* que também alinhavaram novas relações afetivas.

Tarso Genro, em um texto publicado na Zero Hora do dia 11/01/00 traz uma interessante distinção entre os conceitos de paisagem, espaço e a ação humana, definidos pelo professor Milton Santos: “*Paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem heranças que representam as sucessivas relações entre o homem e a natureza. O espaço são essas formas **mais a vida que as anima***”⁸

Nas proximidades da praça encontra-se também um centro comercial para trabalhadores autônomos, os camelôs. Essa forma de trabalho chamou a atenção dos alunos na perspectiva do consumo e não na perspectiva do trabalho informal, sem direitos sociais, na perspectiva do desemprego estrutural⁹. GENTILLI (1998, p.78) chama a atenção sobre o profundo impacto representado pelo desemprego no campo educacional:

“(…) pretendo demonstrar que na atual conjuntura do desenvolvimento capitalista tem se produzido um deslocamento da ênfase da função da escola como âmbito de formação para o emprego (promessa que justificou em parte, a expansão dos sistemas educacionais durante o século XX) para uma nem sempre declarada ênfase no papel que a mesma deve desempenhar na formação para o desemprego”.

A utilização da praça, da arquibancada, dos bancos escolares por jovens, crianças, adultos, mendigos, prostitutas e trabalhadores se constitui na relação da prática de cada um com uma prática mais globalizante onde

“O espaço local é, ao mesmo tempo, espaço regional, nacional e global. Como conjunto de mercadorias. Como conjunto de mercadorias e informações, como signos e relações humanas, o espaço da cidade, ao mesmo tempo que se mundializa, localiza-se. Afinal tudo no mundo ocorre e é sentido pelos indivíduos no âmbito da localidade, e é a partir dela que o ser humano vive o seu cotidiano. E também vive a história, enquanto trabalha, pensa e produz cultura, exercita a sua religiosidade e atua politicamente”. (GENRO, 2000, p.15).

⁸ Grifo meu

⁹ Esse termo é utilizado no sentido que RIBEIRO (1999, p.06) considera importante ser empregado: “Chamo de desemprego estrutural por entender que este fenômeno não é episódico, mas integra a natureza da exploração capitalista manter um nível de desemprego”.

Sendo, portanto, o espaço local reflexo do espaço global, é fundamental explorar as relações sociais estabelecidas no âmbito da escola como relações que são reflexo de um vasto sistema que as produz e, por isso, contraditoriamente, educativas. Contraditórias no sentido de que o educar não comporta apenas a noção positiva do crescimento enquanto ser humano; as pessoas se educam umas com as outras obedecendo várias ordens: a ordem do afeto, da solidariedade, da compaixão mas, também, a ordem do mercado e do capital. Nesse sentido, as relações sociais estabelecidas nos limites da praça, da arquibancada ou dos bancos escolares só pode ser compreendida numa articulação com o movimento social, cultural e político de outros contextos.

O passeio na praça terminou e voltamos à escola. Esses jovens que retornaram à escola, de uma certa forma desde o primeiro dia que nela ingressaram, já trazem consigo a expectativa de abandoná-la. Alguns mais cedo, outros mais tarde, muitos no tempo regular, mas, inevitavelmente chega a hora de inserir-se no mundo do trabalho ou no mundo do não trabalho. Mundo do trabalho, mundo da escola, mundos igualmente de relações sociais. Nessa perspectiva, teço algumas reflexões sobre os nossos limites, nossas possibilidades como professores da escola pública em articular a experiência presente dos alunos com as suas expectativas futuras, pensando em professores e alunos como sujeitos sócio-culturais, donos de uma história, de uma sensibilidade, de um saber que se cristaliza na relação cotidiana do ensinar e do aprender.

Novamente reporto-me à leitura de SNOW e ANDERSON (1998, p.279-280) e busco nas suas caracterizações como “*positivas*” e “*negativas*”, as articulações entre presente e futuro, tratando de relacioná-las com as experiências e expectativas dos alunos e as nossas responsabilidades (minhas e deles) com as mesmas.

“A maioria das pessoas de status mais alto vê uma *articulação positiva* entre seu presente imediato e seu futuro. Elas têm um forte senso de que o que fazem hoje produzirá um amanhã que é tão bom ou melhor que hoje. (...) Claramente essa percepção não permeia a vida dos moradores da rua. A maioria deles tem pouca confiança que suas ações de hoje lhes renderão um melhor amanhã. Como vimos, o trabalho remunerado que os aguarda, se tiverem sorte suficiente para conseguir algum, como regra envolve empregos que levam apenas à repetição de sua situação presente. Com esta *articulação negativa*¹⁰ entre seu presente imediato e seu futuro esperado, não é de surpreender que muitos

¹⁰ Os grifos em articulação positiva e negativa são meus.

saíam do trabalho regular e venham para o mundo do trabalho à sombra” (SNOW e ANDERSON, 1998, p.279-280).

Não pretendo apanhar os conceitos dos autores e enquadrá-las mecanicamente às articulações entre presente e passado dos meus alunos. A princípio não as conheço, nem profundamente nem, tampouco, individualmente. Tudo leva a crer que pelo fato de estarem na escola engendrem expectativas muito mais na perspectiva da articulação positiva do que da articulação negativa. Contudo, pertencem a diferentes realidades que alteram não apenas as suas expectativas como também as suas funções sociais.

Creio que a minha função não seja a de espalhar o medo, o pessimismo, em relação ao futuro. A articulação positiva que devemos pensar e estimular não é a mesma daquelas pessoas de status social elevado, cujo objetivo fundamental é de manterem-se em seus *lugares* reproduzindo também para isso os *agentes*¹¹ que ocuparão esses lugares. Embora, a princípio, meus alunos não pertençam ao grupo de pessoas de *status mais alto*, conforme referiram-se SNOW e ANDERSON, não vejo mal algum em projetarem para seu futuro uma vida digna que englobe moradia, educação, saúde e lazer. Contudo, essa expectativa, ao invés de positiva, tornar-se-ia negativa se fosse uma aspiração individual, restrita aos mais aptos, consequência de um processo de *darwinismo social*.¹²

Ao tratar o presente e projetar o futuro, acrescentaria nesse intervalo um terceiro elemento que é determinante na nossa constante busca de inovação pedagógica: a realidade concreta onde se desenvolve a esperança ou a falta dela. Se a realidade concreta é desfavorável às classes populares, não significa isso a impossibilidade de utopias; assim como a história nos mostra momentos de retrocessos, também nos mostra os avanços alcançados na luta pelo direito à cidadania.¹³

O presente pode e deve continuar sendo visto pelos meus jovens alunos com a sua usual alegria, devo incentivar essa alegria como também devo ampliá-la para a sua vida adulta, tornando-a responsável e não

¹¹ A utilização dos termos *agentes* (reprodução estrutural das classes) e *lugares* (produção subjetiva das pessoas que irão ocupar esses lugares) refere-se à teorização de Poulantzas (1978).

¹² Segundo CASHMORE (2000, p.159), a expressão *darwinismo social* surgiu em 1889 quando os críticos a utilizaram para designar uma filosofia política que eles consideravam pernicioso. Assim sendo, “o *darwinismo* passou a se referir à doutrina que defendia uma economia livre de mercado oposta à intervenção estatal. Extraído de uma interpretação literal do nome, o termo podia, com maior justificativa, ser aplicado ao argumento de que a evolução social resulta da seleção natural e sexual de variações favoráveis herdadas”.

¹³ GHON (1995, p.201) ao relatar a processo de construção da cidadania ao longo dos séculos afirma que “o processo de construção da cidadania nunca foi linear. Ao contrário, sempre foi cheio de avanços e recuos, de fluxos e refluxos”.

alienada. Cabe a mim compartilhar das suas músicas, das suas poesias, buscando os seus conceitos, as suas contestações, os seus valores e confrontá-los com a reprodução cultural que interessa à manutenção do *status quo e suas decorrentes contradições*. Contradições porque a cultura segue a lógica de uma indústria cultural capitalista, especializada em produzir ritmos, sons, moda e ideais para a juventude e população em geral, moldando assim as suas identidades e sensibilidades; outros sons, outras poesias, outras formas de cultura também animam de forma um tanto anônima alguns lugares esquecidos ou mesmo as ruas. Aqueles que não ocupam lugar nem na indústria *acultural* nem no mercado regular de trabalho, redimensionam suas noções de amanhã, fazendo sua cultura à sombra, ou melhor, seu trabalho, à sombra.

ARROYO (1999, p.155), expressa o entendimento de que

“A educação acontece em uma trama de continuidade de práticas, valores, procedimentos, rituais, saberes e culturas. É aí que a inovação educativa vai sendo tecida. Há educação construindo-se nesse tecido escolar. Aí está o cerne de qualquer renovação: ter sensibilidade e respeito para com essa dinâmica educativa”.

A prática educativa não se restringe a “*rotinas, meras ações, como fazer isto ou aquilo. Prática é também pensar*” (ARROYO, 1999, p.154). Rever nossas práticas significa também rever nossas teorias, redimensionar a nossa práxis. Redimensionar a nossa práxis (pensar/agir) não no sentido de cadenciá-la às exigências do modelo global de gerir a economia, o mercado, as necessidades, as exclusões, os valores e as culturas. Redimensionar nossa práxis no sentido de que esta é *a priori* uma percepção nossa, tácita, onde por vezes palavras e ações não fazem jus àquilo que percebemos e gostaríamos de realizar. São os nossos limites sinalizando que educar não é uma tarefa solitária. Contudo, é importante perceber que

“as doutrinas sociais avançadas não mudam necessariamente o real, o que não dispensa os documentos oficiais nem as teorias avançadas, porém obriga-nos a rever a crença de que, iluminando os *cegos*¹⁴ professores primários e médios, eles transformarão seus esquemas de pensamento e a realidade escolar” (ARROYO, 1999, p.154).

¹⁴ Grifo meu

Nesse sentido, a realidade a ser transformada, as práticas educativas que necessitam de uma permanente inovação, exigem que sejam traçadas relações de cumplicidade, não de subalternidade, entre aqueles que a executam na escola e os que pensam a educação nas universidades e a legislam em seus gabinetes.

3. A dialética do olhar na busca das nossas possibilidades

“(…) que se antes de cada acto nosso puséssemos a prever todas as conseqüências dele, a pensar nelas a sério, primeiro as imediatas, depois as prováveis, depois as possíveis, depois as imagináveis, não chegaríamos sequer a mover-nos de onde o primeiro pensamento nos tivesse feito parar”. (SARAMAGO, 1995, p.84).

Pensar, teorizar, vivenciar a escola, é um esforço incessante que sempre resulta em novas dúvidas. Se entendemos a ação educativa como ação humana é primordial questionar as nossas práticas, elas também se constroem a partir das contradições que são inerentes ao ser humano, inerentes ao meio social em que vivemos.

Meio às dúvidas sempre emergem algumas certezas. Acredito na escola como locus de aprendizagem, de formação e de compromentimentos por parte daqueles que ainda fazem parte dela. Muitas crianças se perdem no caminho que as leva à escola pois “o dito senso comum de ‘quem é bom já nasce feito’ se aplica àqueles que já ‘nascem feitos’ por sua condição de classe, etnia e raça” (GARCIA, 1997, p.51), contudo, para aqueles que nela chegam e persistem, deveríamos tornar sua passagem menos provisória, não apenas na noção de tempo, mas principalmente na noção da luta por seus direitos que não são apenas legais mas são sobretudo humanos. Nesta perspectiva RIBEIRO (1999, p.24) levanta algumas interrogações sobre a função da escola:

“Seria a escola pública, gestada e parida dentro do projeto revolucionário burguês de sociedade, controlada pelo Estado e dependente de seus recursos, o *locus* essencial de formação das classes trabalhadoras? Seriam os conteúdos pseudocientíficos, formatados dentro das normas do discurso pedagógico, os mais adequados à sua formação? Restringe-se a educação às atividades que se desenvolvem na escola?”

A escola pública não se constitui locus essencial para a formação das classes trabalhadoras, de fato a compreensão é mais rica, incorporado-se “as

práticas sociais, o trabalho social e os movimentos sociais como educadores” (RIBEIRO, 1999, p.24). Contudo, a escola pública por si só comporta na sua especificidade uma riqueza a ser apreendida ou então compreendida na dialética *de olhar* ou *do olhar*. Partindo da modesta experiência da arqui bancada, absorvo algumas esperanças na prática *de olhar* para outros espaços constituintes da escola e absorver *do olhar* dos seus sujeitos as alternativas ou enredos, não importa, ambos são desafios à prática escolar e à inovação.

Na tentativa de escrever esse texto, provenientes de duas leituras surgem duas palavras com sentidos literais opostos, mas que na apreensão do cotidiano tornam-se ambíguas, ou talvez iguais, mediante suas possibilidades.

Os autores a seguir falam que: “*O medo cega (...). São palavras certas, já éramos cegos no momento em que cegámos, o medo nos cegou, o medo nos fará continuar cegos*” (SARAMAGO, 1995, p.131), e “*ao decidir olhar, o homem escolhe seu lado na História. Faz a sua opção pela inclusão, pela solidariedade e pelo reconhecimento do outro como igual*” (BRUM, 1999, p.50).

Estas duas experiências de leitura foram extraídas de autores com biografias muito diferentes. O primeiro, Prêmio Nobel da Literatura e o segundo, uma jornalista que tocou-me com a capacidade de descrever sobre o potencial de *um olhar*, as palavras, por hora conclusivas, nessa reflexão que pretendi fazer acerca da minha prática profissional.

Se quisermos ser cegos, que o sejamos, se “*só num mundo de cegos as coisas serão o que verdadeiramente são*” (SARAMAGO, 1999, p.128). Será o fechar de olhos necessário para a reflexão, para a apreensão do verdadeiro significado das coisas.

Se preferirmos olhar, que usemos olhar com os olhos da prática, com os olhos da teoria, com o olhar que não coisifica nem as pessoas nem as relações, que transforma “*o inverno das relações escolares*” em um sentido mais tênue da palavra inverno: na possibilidade mais calorosa, da proximidade, em uma outra dimensão metafórica ou dialética que dessa palavra possa emergir.

Referências:

ARROYO, Miguel. “As relações sociais na escola e a formação do trabalhador”. In: FERRETI, Celso J. et alli (org.). *Trabalho, Formação e Currículo*. Petrópolis : Vozes, 1999.

_____. “Experiências de Inovação Educativa: O Currículo na Prática da Escola”. In: MOREIRA Antônio Flávio B. (org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. Campinas : Papyrus, 1999.

- CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo : Ed. Selo Negro, 2000.
- GARCIA, Regina Leite. “A educação numa plataforma de economia solidária”. *Proposta*, nº 74, set./nov., 1997.
- GENTILI, Pablo. “Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora” In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e Crise do trabalho*. Petrópolis : Vozes, 1998.
- GHON, Maria da Glória. *História dos Movimentos e Lutas Sociais*. São Paulo : Loyola, 1995.
- MARX, Karl. *Manuscritos Econômico Filosóficos*. Lisboa : Edições 70 Ltda, 1964.
- POULANTZAS, Nicos. *As classes sociais no capitalismo de hoje*. 2.ed. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1978.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 5.ed. São Paulo : Paz e Terra, 1989.
- RIBEIRO, Marlene. “É possível vincular educação e trabalho em uma sociedade sem trabalho?”. *Revista da UCPel*, Pelotas, 8 (1): 5-27, jan./jun., 1999.
- SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. 14.ed. São Paulo : Companhia das Letras, 1995.
- SILVA, Tomás Tadeu da. “A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia”. In: SILVA, Tomaz T. da GENTILI, Pablo (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis : Vozes, 1995.
- SNOW, David e ANDERSON, Leon. *Desafortunados*. Petrópolis : Vozes, 1998.

Georgina Helena Lima Nunes é professora da rede estadual do Rio Grande do Sul e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: geohelena@bol.com.br

Artigo recebido em outubro/2001