

MONICA RAINERI MARTIN



1290000224



FE

TCC/UNICAMP M365c

COREOGRAFIAS DA EXCLUSÃO

**CAMPINAS-SP
1998**

UNICAMP

BIBLIOTECA

Monica Raineri Martin

Coreografias da Exclusão

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para o curso de Pedagogia com habilitação em Magistério do Pré-Escolar da Faculdade de Educação, UNICAMP, sob a orientação da Prof^a Dr^a Roseli Aparecida Cação Fontana.

**Campinas, SP
1998**

UNIVERSIDADE	FE
Nº DE	
TCC	
M365c	
VIA	
TOR	224
PRECIS	124/03
C	X
PRECIS	11,00
DATA	06/11/03
Nº CED.	BIB. N.º 310935

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

M365c Martin, Monica Raineri.
Coreografias da exclusão / Monica Raineri Martin. --
Campinas, SP : [s.n.], 1998.

Orientador : Roseli Aparecida Cação Fontana.
Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual
de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Exclusão*. 2. Rituais. 3. Professores e alunos -
Relações humanas. 4. Fracasso escolar. I. Fontana, Roseli
Aparecida Cação. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

Campinas - SP, 17 de julho de 1998

Orientadora: Prof^a. Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana

Prof^a. Dra. Carmen Lúcia Soares - 2^a Leitora

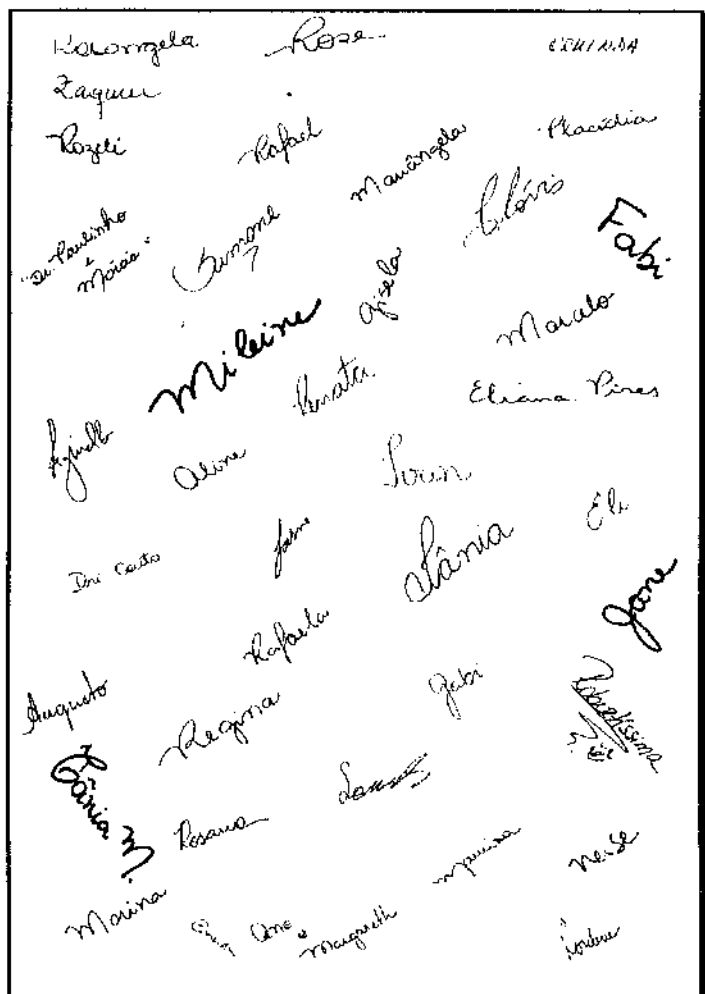
*Ao meu irmão Ricardo
(In memoriam)*

A

*Aline e Marcelo – meus filhos – que, mais que
compactuarem nas coreografias que dançamos -
aprendendo, ensinando e questionando - comprovam,
dia-a-dia, que o amor vai além de tempo e espaço.*

**BAILARINOS E BAILARINAS QUE
TAMBÉM FIZERAM PARTE DESTA
DANÇA**

O pequeno príncipe, em sua singela sabedoria infantil, nos lembra que somos responsáveis por aquilo que cativamos. Esta coreografia que dançamos juntos cativou-me, e, agora, espero que possamos, juntos, criar e dançar muitas outras...



Coreógrafa:

Rô Cação

SUMÁRIO

<i>APRESENTAÇÃO.....</i>	<i>10</i>
<i>MOVIMENTOS - NARRATIVA - 1º ATO.....</i>	<i>11</i>
<i>OS MODOS DE OLHAR - 2º ATO.....</i>	<i>17</i>
<i>OS ESPAÇOS " ESCOLA " E OS SUJEITOS DO ESTUDO - 3º ATO.....</i>	<i>20</i>
<i>CAP - 1996.....</i>	<i>20</i>
<i>EMEI- 1997.....</i>	<i>27</i>
<i>INCLUSÃO E EXCLUSÃO PACTOS NA PRÁTICA COTIDIANA NA ESCOLA - 4º ATO.....</i>	<i>36</i>
<i>O PACTO COM A CRIANÇA - ATO FINAL?.....</i>	<i>43</i>
<i>BIBLIOGRAFIA:.....</i>	<i>55</i>

***“... Ó Marizinha, ó
Marizinha,
entrarás na roda ou ficarás
sozinha...”***

COREOGRAFIA: DE COREO + GRAFO) + IA

S.F.

**1. A ARTE DE CONCEBER E COMPOR A SEQUÊNCIA DE
MOVIMENTOS, PASSOS E GESTOS DE UM BAILADO E DE FAZER A
RESPECTIVA NOTAÇÃO.**

2. A ARTE OU DANÇA DO BAILADO

A escrita esconde.

A fala dissimula.

Nos olhares, gestos, jogos corporais, movimentos espaciais que executa, o ser humano se revela e significa.

A ideologia, os sentimentos não expressos verbalmente, a resistência às imposições deixam-se entrever num bailado, onde excluídos e os que os excluem, incluídos e marginalizados lutam pelo mesmo espaço, para resistir / compactuar, compreender / relutar, incluir / marginalizar, lutar / desistir, solidarizar / ignorar...

Como fazer a notação dessa seqüência de movimentos que na oposição se completam?

A educação que prepare / proponha a cidadania, onde os espaços para o crescimento do ser sejam todos os espaços, onde a escola seja a chama libertadora já foi concebida?

As notações dessa coreografia já foram convertidas em bailado?

Estão sendo produzidas?

Onde?

“...Visto bajo el punto de vista de la solidaridad, el actual sistema escolar falla en un doble sentido: crea una clase de fracasados escolares que, como tales, se ven separados de los demás. Pero, con un riguroso verticalismo, crea también una nueva clase superior a la que no se le hace consciente de su status mayormente simbólico. La coexistencia real se presenta a los que terminan la escuela como mera competencia que hay que dejar ‘tras si’ o incluso ‘por debajo de si’. En esta educación no hay ningún rastro de reciprocidad, ayuda, fraternidad o amor al prójimo. La solidaridad tiene que ser en ella un término extranjero sospechoso. ¿Resulta entonces que la producción electrificada crea una sociedad de ignorantes orientados hacia el consumo?”¹

¹ PROSS, H. La violencia de los simbolos sociales, Barcelona: Anthropos, 1989, p 30

MOVIMENTOS – NARRATIVA

1º ATO

O gesto - movimento comunicativo das mãos, dos braços, das pernas, da cabeça, do rosto, do corpo todo - ganha sentido nas interações. A criança aprende a dizer o que quer e sente e a entender o outro pelo gesto compartilhado. Os gestos, ensina-nos Vygotsky, são escrita no ar.

1996.

Abril.

O Ano Letivo apenas iniciando e com ele, meu estágio em uma escola estadual do 1º Grau. No entanto, um destino já definido para oito crianças - **a retenção**.

A professora da turma verde, do CB II, apresentou-me, em um dos nossos primeiros encontros, uma lista, numerada de 1 a 10, com nomes de crianças que, segundo seu julgamento, já tinham o destino definido - o título da lista era *Alunos para Recuperação*. Para confirmar seu discurso, no final da lista, escrita com a mesma caneta vermelha, uma observação, que me deixou deveras pensativa:

"Apenas números 7 e 8 são alfabetizados, necessitam de reforço. Os demais não dominam nem a leitura e nem a escrita."

Indaguei-me: como poderiam tais crianças já terem seu destino "previsto", se estávamos apenas iniciando o ano letivo? Além disto, que tipo de concepção pedagógica (?) iluminava tal discurso, que excluía alunos do CB II do aprendizado da escrita por revelarem eles não dominarem ainda tal prática intelectual? A função desse lugar social - CB II - não é promover a continuidade da alfabetização? A alfabetização, é um processo ou não?

A sala de aula, como aponta Smolka, é um ponto de encontro das diferentes histórias, dos diferentes percursos, dos diferentes saberes. Mas começa a ser também lugar de descompasso, de desencontro, quando as “dificuldades de aprendizagem” e os “problemas de comportamento” começam a aparecer².

Acertem o passo, meninos!

Descompasso, desencontro não cabem no bailado!

Entrareis na roda ou ficareis sozinhos.

Em meu primeiro contato com a turma...

...algumas crianças me chamam e vou passando pelas carteiras. Rcd. e Srg. estão juntos e, a professora, ironicamente, diz: esta é a “melhor dupla” - (é uma alusão muito clara ao discurso geral da escola sobre a turma e, principalmente das professoras, a respeito dos dois).

Rcd. e Srg. estão trabalhando bem rapidamente. A professora vai passando pelas carteiras e “discretamente” criticando os trabalhos: Olha que lindo!... Muito chique!... Falta vontade, capricho - em tom mais alto.

Esta atividade ocupou mais ou menos metade da aula. Thg. não faz quase nada. A professora vem e explica: “ele é um dos que não dá prá perder tempo”³.

Os comentários da professora evidenciavam quais das crianças não correspondiam as suas expectativas e quais delas fugiam ao esperado, através de critérios genéricos e ambíguos - chique, lindo, falta capricho. Mas, eram precisos quando se referiam às conseqüências da não confirmação de suas expectativas: “*não dá para perder tempo*”.

² SMOLKA, A. *O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula*, in **Cadernos Cedes**, Educação Especial, nº 23, Cortez, São Paulo, 1989.

³ Diário de Campo, 17/04/96.

E ela, correspondia às expectativas dessas crianças?

No intuito de apreender, em uma análise inicial, alguns dos rituais que caracterizam as práticas escolares, encontro em McLaren pistas e indicadores

“A cultura da escola é na verdade um campo de batalha onde os significados são definidos, onde o conhecimento é legitimado, e onde os futuros são, às vezes criados e destruídos. É um lugar de luta ideológica e cultural favorecido primariamente para beneficiar os ricos, os homens, os brancos...”⁴

Trapaça! A roda não está aberta a todos e permanecer nela não é só questão de acertar os passos!...

Os dizeres e gestos da professora vinham apenas confirmar as teses explicativas do fracasso escolar como sendo um processo produzido no interior das relações sociais vividas na própria escola. Connel, refletindo sobre a realidade das crianças num sistema econômico que propaga a disputa, a competição, em detrimento da solidariedade, nos ajuda a compreender a postura do profissional de educação, quando este argumenta e justifica sua atitude rotuladora lançando mão da maturidade, das defasagens, das desvantagens:

“Os/as educadores sentem-se desconfortáveis com a linguagem do poder; falar em desvantagens é mais fácil. Mas as escolas são instituições literalmente poderosas. As escolas públicas exercem o poder tanto através da obrigatoriedade de frequentá-las, quanto através de decisões específicas que tomam. As notas escolares, por exemplo, não são meros pontos de apoio do ensino. Elas são também minúsculas decisões jurídicas, com status legal, que culminam em grandes e legitimadas decisões sobre a vida das pessoas - o avanço na escola, a seleção para um nível mais alto de instrução, as expectativas de emprego...”⁵

⁴ McLaren, P, Rituais na Escola, Petrópolis : Vozes, 1992, pp.61.

⁵ CONNELL, R. W., *Pobreza e Educação*, in Pedagogia da Exclusão, Rio de Janeiro: Vozes, 1995, pp. 11-42.

O que os educadores dizem e fazem com/para as crianças, revela sua idéia de homem e mundo e suas crenças em relação às funções sociais da Escola. Seu relacionamento com as crianças, principalmente aquelas que "revelam" através de hábitos e aparências a origem proletária, vem ao encontro do dilema destacado por Laureau⁶, de pais que desejam o avanço educacional para seus filhos, mas não têm as técnicas ou os recursos que a escola exige - justifica-se, então, o fracasso escolar unicamente com base em fatores extra-escolares. Preferencialmente, os alunos são os responsáveis pelo seu insucesso: irrequietos, falantes, aéreos, imaturos, desnutridos, mal-educados... Todos os argumentos-chavão são utilizados, tentando salvaguardar as consciências: pobreza, estrutura familiar, maturação, nutrição, deficiências mentais e de aprendizagem classificam estas crianças, carimbando-as e destinando-as a receber um "tratamento condizente", o que isenta a ação "pedagógica" da professora-coordenadora-diretora-supervisora-delegado de ensino-secretaria de educação - Estado, de receber qualquer crítica social, pois os "distúrbios originários na criança ou nas suas condições de vida, são da alçada de profissionais especializados e não propriamente do professor da escola".

Viu só, menino! Trapaceado duas vezes: além de excluído, você também é responsabilizado pela sua exclusão. Você, sua família, sua origem social...

Se, no início do meu estágio, o fracasso foi-me anunciado pela professora - que, além de verbalizar às crianças suas inadequações ao comportamento e desempenho esperados pela escola, punia-as e as penalizava - este não era o único modo de fazê-lo.

As práticas sociais são múltiplas e, assim, nem só pelas palavras a exclusão é anunciada na escola:

⁶ LAUREAU, apud GENTILLI, Pablo, *ibidem*.

*Gestos e silêncios falam às crianças e às mães
acerca de seu destino, numa coreografia
complexa e dolorosa. Constitutivas dos rituais
escolares, essas seqüências de movimentos e
gestos de aproximação/ repulsa, de acolhimento/
exclusão, de assentimento/reprovação, de
glorificação/ culpabilização, naturalizam-se a tal
ponto, que delas os educadores parecem nem se
dar conta!*

Sabemos, através do estudo de Davis⁷, que as emoções também são transmitidas em forma não verbal, ainda que o indivíduo não deseje transmiti-las ou não tenha a consciência de fazê-lo, pois "há inúmeros sinais não verbais que operam num nível subliminar, desde o movimento das mãos até o movimento sintonizado com expressões faciais micromomentâneas; os sinais não verbais definem também os papéis sociais".

Como entender este "perverso contexto":

gestos, olhares, sons,

entonações de voz, caras e bocas,

jogos corporais que dizem **FORA!**

quando a voz diz "dentro"?

Mães e filhos sentem e compreendem essa coreografia, registram-na em silêncio e mantêm-se silenciados, frente ao medo "da professora perseguir (ainda mais) o meu filho".

Poder!

Esta é a base desse jogo de imagens, materializado em passos e contra - passos de um bailado angustiado!

⁷ DAVIS, F. A comunicação não verbal, São Paulo: Summus, 1979.

A boca amarga do silêncio!

O nó na garganta.

O corpo endurecido pela raiva...

Minha iniciação nesses segredos aconteceu como mãe:

Estranhei quando fui deixá-lo e conhecer as professoras, como faço todos os anos, e, dar as coordenadas gerais: quem poderia vir buscá-lo, onde trabalho, etc.

As professoras disseram: tudo bem. Já conhecemos o M. ***"Ele é figurinha conhecida aqui"***.

O tom utilizado pairava entre a ironia e a satisfação.

Senti um peso, como toda mãe deve sentir, ao perceber o tom pejorativo com o qual alguém se refere ao seu filho.

Vou ter problemas - pensei, olhando para uma das professoras.

Talvez percebendo minha reação corporal ou minha "chateação", ela acrescentou: mas é só saber levá-lo, **no fundo** ele é um bom garoto!...

A palavra pode anunciar pelo que não diz!

A chateação, indignação, a dor sentidas pela mãe, mediaram meu olhar de estagiária, dirigindo minha atenção para os rituais escolares da exclusão.

Desse processo nasceu a decisão de estudar a complexa rede de relações que se tece silenciosamente por entre gestos, olhares e dizeres, no cotidiano escolar. Mais do que explicá-la, procurei caminhos para me aproximar dos modos de sentir e de pensar diversos, que se encontram e desencontram no jogo de papéis e lugares sociais que professoras e alunos estão sempre a jogar.

OS MODOS DE OLHAR

2º ATO

“Nossos olhos só podem ver aquilo que o nosso ponto de vista nos permite ver. E o nosso ponto de vista é construído em nossa história...” Assim, Regina Leite Garcia⁸, inicia uma reflexão sobre os modos de olhar. Ancorada nos estudos de Maturana e Frenk sobre as relações entre a visão e o conhecimento, ela destaca a compreensão: “... devemos compreender o que vemos ou, ao contrário, não vemos”. A visão, função psicológica elementar, geneticamente, transmitida, nos dizeres de Vygotsky, humaniza-se pela mediação da cultura. Não vemos quaisquer coisas, e sim, significados, categorias, segundo as quais organizamos o mundo. Portanto ver é compreender, é decifrar signos.

As implicações dessa forma de analisar e redimensionar a nossa tão “naturalizada” capacidade de ver são inúmeras e evidenciam que há muito a aprender, para que nossos olhos possam ver o que a realidade nos põe à frente e nos desafia a compreender.

Acostumados à linearidade, às dicotomias da lógica formal (ponto de vista historicamente produzido e construído em cada um de nós), separamos produtos dos modos pelos quais eles foram obtidos, perdendo “de vista” o movimento, a dinâmica, a trama de relações em que a realidade à nossa frente foi e está sendo produzida.

A coreografia se produz e se dá a ver no movimento, nas relações entre os gestos, deslocamentos e aproximações que se estabelecem entre os bailarinos. Mais do que testemunhar conexões musculares, ela configura possibilidades de sentidos. Como apreendê-la? Como chegar mais perto de uma visão dinâmica das relações vividas e dos sentidos produzidos na escola?

⁸ GARCIA, R.L., *A professora investigadora e o processo de produção de novos conhecimentos sobre a prática pedagógica*, in Anais do IX ENDIPE, Águas de Lindóia, SP. 1998, pp. 285 A 302

Dois estudos de caso exploratórios ajudaram-me a redimensionar aspectos da compreensão que eu tinha da instituição escolar. Neles, fui gradativamente direcionando meu olhar para o conjunto das relações em jogo, na dinâmica escolar, procurando apreender as condições em que professoras e alunos produziam as interações na sala de aula e eram, ao mesmo tempo, produzidos por elas.

O primeiro desses estudos desenvolveu-se em uma Escola Estadual de Primeiro Grau, onde realizei meu estágio curricular e o segundo, em uma escola de Educação Infantil da rede Municipal de Campinas.

O segundo momento nasceu do primeiro. Como a exclusão se manifesta, num momento da escolarização em que a retenção ainda não é fundamental (embora já aconteça)?

A pré-escola como lugar de elaboração do conhecimento - eu supunha - guardaria ainda, frente à escola fundamental, algumas especificidades. Nela, a construção do conhecimento aconteceria de forma lúdica, garantindo o espaço para o brincar e a simbolização que o desenvolvimento infantil pede. A formalização do conhecimento não seria seu objetivo explícito, bem como a aferição do "quanto" de saberes teriam sido elaborados pelas crianças. Nesse sentido, parecia-me o lugar "ideal" para uma aproximação da gênese da exclusão, por me permitir analisá-la fora dos marcos das relações de avaliação, por trás das quais se esconde e nas quais busca argumentos.

Os momentos de investigação em "campo" aconteceram, sistematicamente, durante a realização de meus estágios curriculares, nas classes de CB II e de pré-escola.

O sentido dos estágios era de **participação**. Mais do que a observação e o registro, o *fazer*. O *fazer* com a professora, o *fazer* com as crianças, para, fazendo, aprender a observar, a analisar e a refletir sobre o feito na interação dos olhares. A observação nos preserva da exposição ao outro. Vemos as ações do outro, as compreendemos a partir de nossas referências. No *fazer* com o outro nós nos expomos também ao olhar desse outro. Na interação entre olhares e pontos de vista vai-se construindo e reelaborando o conhecimento do outro - e também de nós mesmos.

Como bem colocou Engels,

"A grande idéia básica é de que o mundo não deve ser visto como um complexo de objetos completamente acabados, mas sim como um complexo de processos, no qual objetos aparentemente estáveis, nada menos do que suas imagens em nossas cabeças (nossos conceitos), estão em incessante processo de transformação..."⁹

Dessa perspectiva, rejeita-se, de início, uma concepção a histórica de ciência, fundada na suposição da neutralidade ética do pesquisador e da exterioridade do observado.

"A garantia da objetividade dos resultados da investigação, entendidos sempre como verdades relativas e parciais, está justamente no fato de que o compromisso adotado pelo observador é assumido como tal desde o início e incorporado na análise. Assim, não é a crença na neutralidade do investigador que garante o valor científico do trabalho, mas sim o reconhecimento de seu papel ativo no processo de conhecimento.

"Nesse sentido, o conhecimento é sempre considerado como um processo, e não como um dado pronto e definido"¹⁰

No fazer com as professoras e crianças, procurei descrever e analisar a dinâmica interativa em que elas - crianças e professora(s) - estavam envolvidas, e como eu delas participava. Procurei também aproximar-me dos sentidos compartilhados e em elaboração nessas relações, tomando como indicadores seus dizeres, mas sobretudo seus gestos e expressões faciais, nem sempre deliberados.

⁹ ENGELS, F, apud VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente São Paulo: Martins Fontes, 1991, p.135.

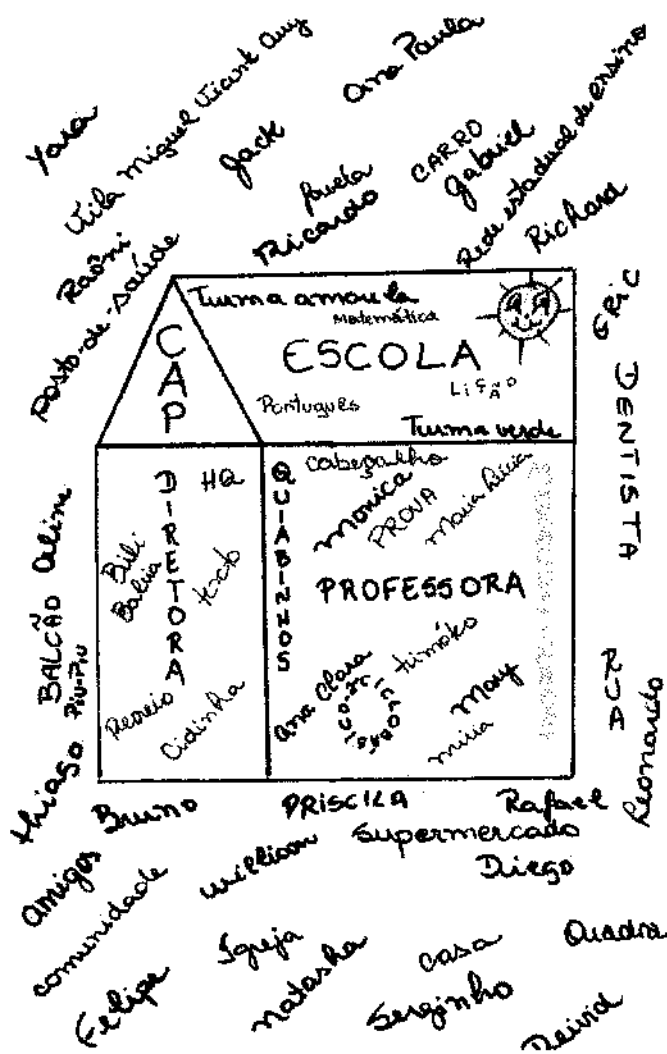
¹⁰ CAMPOS, M^a MALTA, *O ensino obrigatório e as crianças fora da escola : um estudo da população de 7 a 14 anos excluída da escola, na cidade de São Paulo*, in Educação e Desenvolvimento social (sub-projeto 5), São Paulo, Fundação Carlos Chagas, Depto. de Pesquisas Educacionais, 1981, p. 23.

OS ESPAÇOS “ESCOLA” E OS SUJEITOS DO ESTUDO

3º ATO

CAP - 1996

Era uma vez, uma escola. Era uma escola comum, de 1º Grau, da rede estadual. Muito parecida com outras escolas, perdida em números classificatórios sem importância. Sem importância para muitos, menos para seus principais personagens: a “Turma dos Quiabinhos” e a “Turma dos Maracujinhos”¹¹. Suas relações com a professora, mostraram - me que nem só de contos-de-fadas vivem as crianças - e a Escola.



¹¹ A denominação das turmas resultou das impressões produzidas na pesquisadora pelos critérios de agrupamento utilizados pela escola ao defini-las.

O PRIMEIRO OLHAR

Medo, ansiedade e tensão! - Que mais poderia eu sentir, naquele momento? Já havia estado na escola, conversando com a diretora e até observado a classe de 3ª série. No entanto, a mudança para o CB II, tão “bem recomendada”, causou-me esta miscelânea de sentimentos.

Logo de cara, a substituta mandou o recado: “agora você vai ver o que é o inferno”.

Neste instante, fui tomada por um sentimento que ainda me segue: indignação!

AS CRIANÇAS

Loiras, morenas, brancas, negras, amarelas, irrequietas, tímidas, falantes, alegres, quietas, curiosas - nada diferente da maioria das crianças. No entanto, já rotuladas. Algumas, poder-se-ia até dizer, etiquetadas, com instruções no verso:

100% FRACASSADA

INSTRUÇÕES:

- FALAR ALTO
- NÃO COMPREENDE AS ORDENS
- NÃO ALFABETIZADAS
- PORTADOR DE “ESQUISITICE”
- NÃO PASSARÁ DE ANO

CICLO BÁSICO II

MADE IN ESCOLA

Embora este tipo de etiqueta tivesse sido colocada apenas em determinado grupo da "Turma dos Quiabinhos"¹², o rótulo e a classificação estigmatizantes não eram privilégio destes. As duas turmas já estavam marcadas.

A PROFESSORA

Um misto de desalento e revolta.

Formada em Pedagogia, esta educadora (?!) revelava, em seu discurso, conhecer as questões comportamentais e educacionais que envolvem as relações criança X escola, professora X escola.

"Quando eu saí da faculdade, achei que podia mudar o mundo, que ia fazer algo pelas crianças. Mas no Estado? Como? Você vê, material que não chega, classe superlotada, a seleção das crianças feita desta forma...(mostra-me o livro que gostaria de usar para trabalhar, mas que o Estado não manda) - xerox que não funciona!"...

Justificando-se através da falta de infra-estrutura e de uma política educacional adversa, "lavava as mãos" e segregava, intencionalmente ou não, crianças que faziam parte de sua lista de casos já considerados "perdidos" em abril.

"Como não havia folhas de atividades para todos, pois o xerox estava com problemas, a professora selecionou algumas crianças que *"não receberiam a folha porque não faziam as atividades mesmo. Não dá para perder tempo..."*¹³

¹² Registro das impressões da pesquisadora em Diário de Campo.

¹³ Diário de Campo, 24/04/96

"AS TCHURMAS"

Em determinados setores da sociedade, a etiqueta funciona como passaporte para a ascensão social: não era o caso da etiqueta colocada nestas crianças...

Numa "tentativa" (?) de não rotular as classes das diferentes séries através da classificação alfabética (A, B, C, D; em ordem decrescente de "qualidade"), naquela escola a divisão se fazia por cores. No caso dos CB II: turma verde e turma amarela.

No entanto, a discriminação não se fez de rogada e nem se preocupou em disfarçar. A turma amarela era considerada a "boa", dentro da escola. Seus alunos eram "maduros", comportados, obedientes e mais capazes. Perfeitos Maracujinhos (com a permissão do neologismo), não só na cor, mas pelos efeitos terapêuticos do fruto do maracujeiro.

A turma verde, por sua vez era a considerada terrível. Seus alunos eram definidos como: retardados, inquietos, desobedientes, mal-educados, incapazes, imaturos. Escorregadios como o quiabo, buscavam o tempo todo, por entre as normas exigidas do comportamento escolar, fazer o que "não deve", o que "não pode" ou simplesmente "não fazer".

QUIABINHOS X MARACUJINHOS

As crianças relacionavam-se entre si dentro e fora da sala de aula. Na trama de seus passos, pude observar como o mundo infantil ia sendo demarcado nas interações. As simbologias que as crianças utilizam para entender e se assemelham ao mundo adulto faziam-se presentes o tempo todo.

Havia, entre as turmas, a tensão da rivalidade, oriunda da competição fomentada pela escola; os Maracujinhos sendo os "bons alunos", comportavam-se bem para continuarem a ser elogiados e (?) imitados pela outra turma; os Quiabinhos, assumindo o rótulo imposto, agiam de maneira a corresponder às expectativas. Isto evidenciou-se, na fala de G., quando questionado sobre a atitude da TURMA, no seguinte episódio:

Eu e outra estagiária estávamos realizando uma atividade com as crianças, sozinhas na sala de aula. Era uma oportunidade muito grande e, de repente, perdemos o controle da classe. As crianças já não nos obedeciam, gritavam e corriam pela sala de aula. Tentamos tudo que nos pareceu razoável, e nada! Uma das crianças, inclusive, tentou se pendurar no ventilador. As coisas somente voltaram ao normal, quando a professora da classe vizinha entrou aos berros, exigindo que calassem a boca e ameaçando mandá-los para a diretoria

Perplexa e arrasada, procurei analisar o que teria acontecido. A hipótese que mais me parecia explicar o acontecido, era a de que eles estavam demonstrando toda sua insatisfação. Não para conosco, mas em relação a tudo o que tinham recebido até aquele momento e a forma como eram tratados na escola. Eles nos olhavam e nos significavam mediados pelo lugar social que estávamos ocupando. Para eles, nós éramos: adultas, "professoras", "superiores". Nosso "papel" de estagiárias, naquele momento, havia sido alterado: éramos as substitutas da professora que não estava presente.

Aproximei-me de G. e perguntei porque tudo aquilo acontecera.

(G) Nós não somos os chatos, insuportáveis, mal-educados?

(E) Nós gostamos de vocês e não acreditamos que sejam nada disso que você falou!

(G) Vocês não são diferentes "dela" (referindo-se à professora)"¹⁴

Constituímo-nos nas relações interpessoais, aponta-nos Vygotsky, sugerindo um caminho para entender essa atitude das crianças. As imagens que temos de nós mesmos nos vêm através do outro.

As crianças, logo cedo, nas relações com os adultos e seus pares, apreendem as regras do jogo "sistema Escolar": ou se comportam da

¹⁴ (G) = menino da turma verde

(E) = estagiária

Diário de Campo, 15/05/96

maneira esperada ou ficam rotuladas. As imagens, aprendem elas muito cedo, fixam-se e falam muito mais que as palavras.

O olhar dos adultos, do lugar de professores que ocupam, incide, não apenas sobre os alunos, mas sobre os sinais sociais corporificados nas crianças: a cor de pele, a vestimenta, os modos de falar, os gestos, o cheiro, o cabelo, o corpo, o olhar presente apesar de ausente.

“Apesar de ter mudado a população das escolas públicas, os cursos de formação de professores continuaram como se nada houvesse mudado. O choque vivido pelas professoras recém-formadas, em seu 1º dia de aula, está registrado em algumas pesquisas. Nada do que haviam aprendido em seus cursos de formação correspondia à realidade com a qual se deparavam. Onde estavam aquelas crianças loiras, de olhos azuis, tão limpinhas e cuidadas? Onde estava aquela família que ajuda as crianças a fazerem os seus deveres de casa, explicando o que a criança não tivesse entendido da explicação da professora?”¹⁵

A ausência dos sinais esperados é codificada numa mensagem: exclusão, pois o olhar desses adultos está pautado no ponto de vista dos preconceitos aprendidos em seu curso de formação. “Ensinada a ver a aprendizagem das crianças através de lentes preconceituosas, como pode [a professora], ver para além do que foi ensinada a crer ser a verdade científica?”¹⁶. As professoras trazem em seu discurso e atitudes representações sociais acerca das identidades pessoais e sociais. Nas suas relações com as crianças, são essas “formações imaginárias” que orientam seus gestos e dizeres.

Por sua vez, a concepção de eu e a conscientização da identidade acontecem na criança no movimento de monologização da consciência, pela internalização das palavras dos outros, destaca Oliveira (1994), mostrando-nos, como, pelo olhar e discurso da professora e de outras pessoas, a criança vai formando uma imagem de si mesma:

“O indivíduo, enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e seus

¹⁵ GARCIA, R. . op. cit, p.288

¹⁶ ibidem .

desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente socioideológico, Esta é a razão porque o psiquismo "individual" é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica e internamente condicionada por fatores sociológicos"

A "apropriação das regras" do funcionamento social e do poder acontece de maneira imperceptível, mas concreta, desde os primeiros dias de vida da criança.

Aqueles alunos já haviam absorvido a regra e já haviam internalizado "seu lugar" e "valor social" na escola. Sabiam-se "fora do compasso" e comportavam-se exatamente como o "esperado" pelo coreógrafo - mestre. O que eles ainda não percebiam era que os coreógrafos auxiliares, ainda aprendizes, traziam outros olhares, novos passos e também teriam que aprender a dançar...

EMEI- 1997

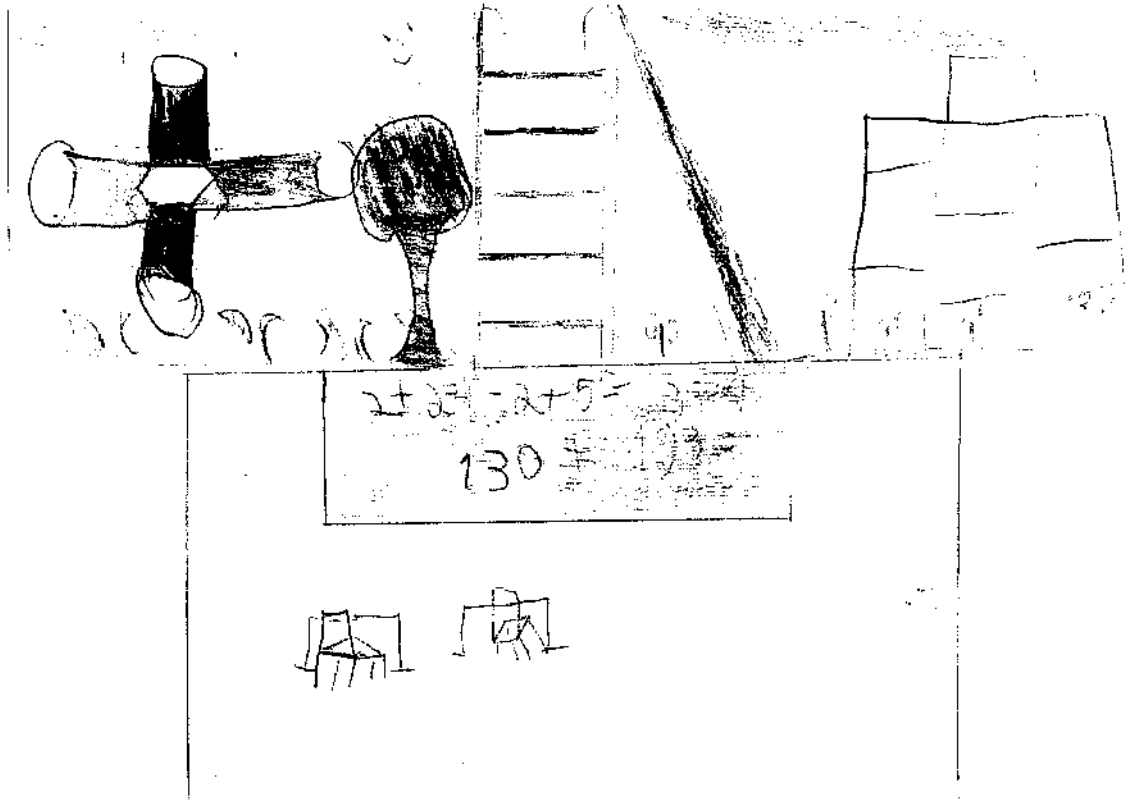


ilustração: Marcelo Lapolla Serra Junior

No Reino Encantado dos jogos e fantasias infantis, surge um castelo (?) - centro de mistérios e enigmas onde encontramos mais alguns personagens da nossa história: as crianças, as professoras, o pessoal todo da Pré-Escola.

Numa rede tecida com fios de afeto - repúdio - democracia - autoritarismo - fantasia - realidade - pobreza - sofisticação - sentimentos e ações, encontramos a EMEI.

Como bem destacava Vygotsky, em seu manuscrito acerca da subjetividade¹⁷, faz diferença quem pensa, quem olha, quem diz. “A separação entre intelecto e afeto, enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de ‘pensamentos que pensam a si próprios’, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa”¹⁸.

A pesquisadora-mãe-estagiária que eu era encontrou na escola um emaranhado de relações de poder em que se aproximavam e excluía seus atores sociais. Foi na Emei, buscando as gêneses da exclusão da criança que me deparei com um componente significativo: a exclusão da própria professora, pelo silenciamento de sua condição profissional. A diretora autoritária impunha-se, ativa, “dona da verdade”, manifestando de modo sutil seu descrédito frente ao trabalho da professora:

¹⁷ VYGOTSKY, L.S. Psicologia Humana Concreta: um manuscrito inédito de Vygotsky. *Psikologyiza*, Moscou, nº1, 1986, pp. 51-64. Trad. Enid A. Dobranszky.

¹⁸ VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1995, pp. 6 e 7

Interessada em investigar como a língua materna influenciava as crianças na aquisição dos conceitos matemáticos, a professora resolveu realizar com elas a brincadeira do supermercado, onde teria a oportunidade de fazer as observações necessárias para sua pesquisa. Contando com o auxílio da estagiária, iniciou as atividades. A prof^a. explicou rapidamente às crianças como seria a brincadeira; elas foram divididas em dois grandes grupos. Quem os escolheu foi a professora. O cuidado tomado foi no sentido de dividir os grupos de uma maneira que pudéssemos ter, retratada na brincadeira, a realidade social daquelas crianças, o que elas tinham e não tinham em comum: uma mesma classe social, mas com relações familiares, práticas cotidianas e de trabalho diversificadas, em que se apresentavam os diversos tipos de famílias - monoparentais, famílias tradicionais com pais e filhos, biparentais com filhos de casamentos anteriores e do casamento atual - famílias caracterizadas de acordo com a experiência vivenciada por elas.

Começamos, então, a "organizar" o supermercado. Enquanto isso, a prof^a. foi buscar a filmadora. Da porta de sua sala, T, - outra professora do Pré - observava o que fazíamos. Não resistindo mais, resolveu entrar. Aproveitei a "deixa", convidando-a a ser nossa "supervisora", a pessoa que iria verificar se o supermercado já poderia abrir as portas. A prof^a. voltou e a própria T. se encarregou de relatar seu papel. As crianças a tomaram como parte da "brincadeira". Em seguida, veio a OP, que estava lá, para observar a atividade. Nesta hora, já estávamos "gravando a inauguração do supermercado".

As crianças estavam muito envolvidas, mas de repente, "um clima estranho": a diretora resolveu entrar na sala. Notei que imediatamente a prof^a ficou tensa. Lembrei-me de seu relato acerca de um episódio ocorrido na sala dos professores, quando a diretora revelara sem meios nem dedos, sua visão pedagógica: "... nem quero saber desse tal construtivismo (sic!); comigo é linha dura. Regime militar nessas crianças..."

Sua entrada foi um balde de água fria. Ela não falou nada, apenas ensaiou um sorriso irônico. Saiu da mesma maneira que entrou: silenciosa. Mas esse silêncio disse tudo !

As condições sociais de produção das relações de ensino dizem respeito aos papéis sociais vividos na sala de aula, mas ultrapassam seus limites imediatos. As condições da organização social do trabalho estão presentes e ecoam nas relações de poder cotidiano.

Davis, relatando pesquisas sobre expressões faciais, demonstrou que estas são subordinadas às "regras demonstrativas"; isto é, as regras que definem quais as expressões adequadas para cada ocasião. "Essas regras podem determinar que uma expressão seja moderada, exagerada, **disfarçada ou suprimida inteiramente**" (grifo meu). Entretanto, como Davis observou nos relatos de Haggard e Isaacs, mesmo submetidas às regras demonstrativas, certas expressões, chamadas de "micromomentâneas" (exatamente pela censura social), não têm a "finalidade, consciente ou não de transmitir mensagens, mas são antes **uma espécie de vazamento, escoamento inadvertido dos verdadeiros sentimento**"¹⁹

No sentimento que escora inadvertidamente, essa diretora mostrava às crianças e às professoras, que a coreografia escolar exige muito mais do que ginga e passos. Ela exige o conhecimento, a prática e a reprodução dos rituais institucionais, como forma de auto-preservação. Lição esta que crianças e professoras mostravam já ter aprendido.

Ritual do Lanche:

1. Todos vão para a roda, onde cantam a música de comando a respeito das mãos limpas que combina canto e gestos.
2. A professora repassa o "rosário": pegar somente a quantidade suficiente de leite, para não derramar; pegar apenas o que realmente vai comer; se quiser mais, pegar depois; os ajudantes do dia devem verificar as mesas; conversar com o amiguinho, mas sem gritar ou brigar; não brincar com a comida.
3. Todos cantam mais uma música (as crianças escolhem).

¹⁹ DAVIS, F. op. cit, p 63

4. Todos se levantam e formam fila: uma de meninas e uma de meninos.
5. As meninas que vão usar o banheiro, pegam um pedaço de papel higiênico com a professora.
6. As crianças saem em fila, cantando ou repetindo os comandos da professora.
7. As filas se separam: as meninas e os meninos vão para seus respectivos banheiros (a professora e a estagiária acompanham-nas).

Por entre os rituais, expressões de censura, cantos de comandos e palavras de controle, fui percebendo que as tentativas de realização de um trabalho voltado para a construção do conhecimento e a realização da aprendizagem de maneira próxima e significativa para a criança, explorando e potencializando sua curiosidade e vontade de aprender, aconteciam por iniciativa - e risco - da professora. Em muitos momentos pude testemunhar, de um lado, a professora em cuja classe eu estagiava, tentando realizar um trabalho baseado em princípios que privilegiavam a solidariedade, o respeito, a espontaneidade e o prazer. Do outro, não apenas a descrença, mas o "boicote" administrativo. A própria estrutura escolar, com seus rígidos horários, filas para tudo - do "xixi" ao lanche - regras muitas vezes arbitrárias, não definidas com as crianças e com as professoras controlava, seus movimentos e ações.

A dança da rotina, de passos já sabidos de cor, iniciava-se com a entrada das crianças. Entrar e sentar-se no chão, em círculo, para a "Assembléia inicial". Fazer a chamada. Contar o número de crianças presentes Designar os "ajudantes do dia". Apresentar às crianças, as atividades do dia. (Elas raramente participam da decisão sobre o que iam fazer). Depois:

- 1) primeira atividade, ocupação até a hora do lanche. Ela é muitas vezes interrompida antes do final - para ser retomada depois, ou não retomada;
- 2) lanche
- 3) finalização da primeira atividade ou uma nova atividade.

- 4) hora do relaxamento (quando a professora vai tomar o seu café) ou continuação da segunda atividade.
- 5) finalização da atividade seguida de brinquedo ou parque.
- 6) assembléia final, onde todos os alunos dizem o que acharam das atividades do dia - uma retomada sobre o trabalho realizado, que nem sempre é feita.
- 7) saída: as mães vêm buscar os filhos dentro da sala de aula.

A marcação dos passos e a ocupação dos espaços controlada e ordenada: as regras valendo para crianças e professoras.

Fugir ao ritmo provocava mal-estar, estranhamento.

Eu saía do banheiro, com as meninas...

Um grupo de meninas menores - provavelmente de 3 ou 4 anos, do maternal ou infantil - em fila, ao lado da porta, esperava que saíssemos. Uma das crianças estava com o sapato desamarrado. Abaixei-me para amarrá-lo, sorrindo para ela, sem falar nada.

De repente, todas começaram a falar comigo, querendo me tocar. Assemelhavam-se a um bando de passarinhos, quando lhes jogamos farelos. Imediatamente, a professora - que estava do outro lado, conversando com uma companheira, começou a gritar com elas: "deixem ela em paz, que ela é da turma do pré".

Fiquei pasma!

Afastei-me. Alcancei "minhas crianças", que já aguardavam para entrar no refeitório, sentadas no pátio, cantando.

Dar atenção a uma criança pode alterar o esquema do "quartel", provocando alvoroço e sobressalto...

Davis, ressalta que *“através do comportamento não verbal, as pessoas demonstram que são de confiança, assim como entre as abelhas e os macacos, um dá sinal para o outro, demonstrando que não há perigo. Mas, sempre há possibilidade de ameaça, uma vez que somos eternamente dependentes das boas intenções dos outros”*²⁰.

O simples gesto de “abaixar e amarrar os sapatos, sorrindo”, provocou reações opostamente complementares: confiança/ ameaça; aproximação/ afastamento.

Um único e mesmo gesto, duas compreensões diversas, a partir de pontos de vista distintos: confiança, proximidade X ameaça, afastamento...

Como compreender isto?

Um terceiro olhar na interação...

A regra havia sido rompida. Uma regra tácita, de não proximidade, estabelecida no trato diário com aquelas crianças. Momentaneamente, incomodada com a ruptura produzida, a professora deu um basta na situação e restaurou a ordem, o ritual...

Paulo Freire, em seu livro *“Pedagogia da Autonomia”*, chama-nos a atenção para *“a importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, colocando-os como algo sobre o que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado...”*²¹.

O que se negligencia, sugere MacLaren, são os rituais de que a escola é feita e que compõem a vida do aluno, assumindo variadas dimensões, as quais são *“intrínsecas aos eventos e transações da vida institucional”* e à construção da cultura dentro da escola. Desta maneira, os rituais tornam-se necessários à sobrevivência da escola: passam a ser uma produção cultural, *“construída como referência coletiva ao simbólico e à experiências determinas a uma classe social ou a um grupo que a compõe”*.

Para melhor compreender o significado do ritual, McLaren cita Wogul:

²⁰ DAVIS, F. op. cit ., p. 170

²¹ FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia, São Paulo, : Ed. Paz e Terra, 1997, pp.48-49

“Os rituais são mais do que meros signos em algum tipo de semáforo sócio-cultural. Ao contrário, eles formam a urdidura na qual a tapeçaria da cultura é entrelaçada, “criando” assim, o mundo para o ator social; eles são indispensáveis para as nossas alegorias, nossas fábulas e nossas parábolas. Os rituais de um grupo ou de uma comunidade tornam-se inter-alia, os códigos simbólicos para a interpretação e negociação de eventos da vida cotidiana. Investigações psicológicas, sociológicas e antropológicas têm descoberto várias dimensões do ritual que o situam no verdadeiro ponto nodal ou centro nervoso da organização humana.”²²

A aproximação da trama de imagens, sons, falas e emudecimentos, sinalizações e atitudes foi-me revelando a complexidade da escola e como a exclusão vai sendo produzida, reproduzida nas relações de ensino. Mais do que perceptível, a exclusão é (in)conscientemente produzida e vivida por seus personagens, que, envolvidos na dança incessante do cotidiano, compactuam/ resistem - silenciosamente (?) - na prática escolar.

²² WOGUL, apud McLAREN, op. cit, p.72

INCLUSÃO E EXCLUSÃO - PACTOS NA PRÁTICA COTIDIANA NA ESCOLA

4º ATO

Palco armado. Luzes Prontas - o sol brilha lá fora - bailarinos e figurantes em cena. Hoje a cena é externa.

É hora do parque.

As professoras pegam cadeiras, sentam-se à sombra, enquanto as crianças vão brincar.

Sentamos e logo vem uma criança mostrar um lacre de cerveja que encontrou.

“Vai brincar, senão mando você ficar aqui sentado!” (Diz uma das professoras para a criança, sem sequer olhar o que ela trouxe)

“Já, já, ele vem sentar aqui”, comenta outra professora. “São sempre os mesmos, não? A gente até já sabe: os mesmos que ficam no infantil, ficam no pré. É sempre a mesma turminha” (Enquanto falava apontava algumas crianças)

Quais foram os caminhos percorridos por aquelas crianças, e por aquelas professoras, que disputando com voracidade os “territórios do permitido / proibido”, tão facilmente naturalizavam e viviam a exclusão?

Tal questão foi fundamental para compreender as relações estabelecidas na escola.

A obediência é um princípio de funcionamento da/na escola.
Obediência ao espaço, ao tempo, à norma, à ordem institucional.
Obediência como aprendizado do disciplinamento da própria vontade.
Obediência aos passos, ao ritmo, aos gestos do bailado, ainda que
faltem cadeiras desde o início da dança: a sujeição!

Se, por um lado, as crianças logo cedo aprendem a compreender os gestos e rituais componentes do lugar - escola, que devem obedecer, como uma garantia mínima para continuarem no "jogo", as professoras, por fazerem parte deste mesmo jogo, também aprendem "a regra básica da sobrevivência": as posições se alternam, e é preciso compactuar".

No entanto, não são todas que dançam! O que acontece?

É possível observar que nem sempre as crianças correspondem às expectativas da regra, ou seja, elas insistem em se aproximar e buscar atenção quando devem manter-se longe das professoras e, mesmo sob a ameaça do castigo (Vai brincar, senão mando você ficar aqui sentado!) elas persistem (Já, já ele vem sentar aqui!). Elas insistem em brincar, quando é hora de ficar quietas. Insistem em voar quando se requer atenção. Insistem em buscar sentido para o que fazem, para o que aprendem.

Diante de algumas dessas crianças que não seguem a coreografia, as professoras se espantam. Diante de outras, elas resignadamente admitem que nada esperam. E mais, identificam-nas com naturalidade: "são sempre as mesmas".

Por que nada esperam?

Porque essas crianças já trazem em si a marca da reserva e do "ficar de fora": não sabem, seus pais também não sabem, vivem de um modo muito diferente do das professoras e insistem em ser diferentes do que a escola espera. Algumas são feias e sujas, outras mendigam carinho, atenção... Outras teimam em ser solidárias com seus pares, outras só brigam...

“São tão difíceis...”

E, como nada se espera delas, elas demarcam o passo, alteram o gingado da dança, não entram na roda, mas protestam: ***sozinha eu não fico, nem hei de ficar...***

Produz-se a ruptura e com ela...

O MEDO DA RUPTURA

“Vai brincar, senão mando você ficar aqui sentado”

“Deixem ela em paz, que ela é do pré”

“Você agora vai ver o que é o inferno”

“Ele é um dos que não dá prá perder tempo”

O medo da ruptura proporciona às professoras, às diretoras e supervisoras, a ilusão de inclusão na escola, na medida em que as leva a reagir de forma a (re) estabelecer a norma.

No entanto, também dentro de uma realidade escolar bem determinada, encontramos modos distintos de “ser professora”. Algumas estão “adaptadas/ajustadas às regras e normas de funcionamento da escola” ; trazem em sua bagagem de formação profissional o conformismo e a complacência com o sistema como marcas registradas de atuação. Em contraponto, embora tendo ensaiado a mesma coreografia e aprendido os mesmos passos, há professoras que alteram o bailado, numa tentativa de ultrapassar e modificar as regras (pré) estabelecidas.

O que isto indica?

Indica que a escola não é feita só de submissão e obediência. A resistência, a oposição também vazam e são elaboradas com possibilidades nos próprios rituais. As crianças resistem. As professoras resistem.

Como formação de significação representada, os rituais capacitam os atores sociais a demarcar, negociar, articular, resistir e produzir possibilidades outras de significação da própria ritualização.

Na tensão conformação / resistência, a inclusão e a exclusão delimitam-se tenuamente na prática cotidiana.

Na escola de 1º Grau, a fragilidade dos limites entre exclusão / inclusão materializou-se na figura da professora que, esvaziada profissionalmente, desacreditada de sua profissão, excluía seus alunos, recusando-se a ensinar-lhes a ler e a escrever, já em abril.

Perverso jogo de espelhos! Esvaziada de seu “ser profissional”, e portanto excluída dessa dimensão de sua existência, ela enuncia a sujeição como única saída.

“Quando eu saí da faculdade, achei que podia mudar o mundo, que ia fazer algo pelas crianças. Mas, no Estado? Como?”

Excluída, ela adere aos rituais escolares e neles se inclui, excluindo seus alunos. No fracasso imposto à criança, ela reproduz seu fracasso e esvaziamento profissionais.

Sua sujeição, ilusão de inclusão nas regras do jogo, sela a exclusão de seu ser profissional.

Na mesma escola de 1º Grau, existia também a professora que queria “que se fizesse algo pelas crianças”. Ela solicitou às estagiárias e à substituta da escola, que formassem um grupo de reforço com alguns dos alunos da turma verde, considerando que era necessário prepará-los, ajustá-los ao ritmo da classe para que pudessem ser reintegrados a ela:

M.L. mostrou-se muito mais preocupada e disposta a trabalhar com as crianças. Falou com a turma dos “quiabinhos”, a respeito de seu rótulo, explicando o que era e que eles iriam mostrar a todos que não o aceitariam; falou-me também sobre sua formação acadêmica e o trabalho que gostaria de poder fazer. Pediu-me que ajudasse as crianças do “reforço” da maneira que pudesse, pois, aos poucos ela gostaria que eles fossem retornando ao convívio comum dos restante da classe...²³

Novamente a fragilidade dos limites entre exclusão e inclusão se evidencia.

M.L. não excluía “a priori” os alunos, mas condicionava a não exclusão ao seu ajuste ao restante da classe.

A superação da exclusão produzida na escola era deixada à responsabilidade da criança:

“VOCÊS VÃO MOSTRAR À TODOS QUE NÃO ACEITAM O RÓTULO”

Ilusão de inclusão das crianças e de si própria, na medida em que, embora não se percebesse excluindo, não tomava para si a tarefa de superar, com as crianças, as injunções da instituição escolar.

Assujeitava-se e assujeitava-as às regras da escola sem aperceber-se disso.

Também na pré-escola, o jogo tenso entre possíveis modos de “ser professora” evidenciavam-se nas tentativas de uma professora, em buscar trabalhar significativamente com seus alunos, e o drama vivenciado nas relações com seus pares, que não compreendiam seus gestos e intenções:

²³ Anotações de Diário de Campo, 21/08/96

"não entendo o que acontece na sua sala, que é tão inquieta, tão barulhenta..."

Por que você prefere terminar essa atividade ao invés de vir para o café?

"Nenhuma criança sua vai ficar fora da sala, enquanto tomamos café, para que as serventes fiquem mais tranquilas?"²⁴

O ceder e o resistir alternavam-se, numa dança muda. Por vezes, a professora cedia, ao sistema, ao cansaço, à pressão das outras professoras, aderindo às práticas dominantes na escola.

Outras vezes, resistia, apresentando seu trabalho, tentando-se fazer entender pelas colegas e pela diretora. Tarefa difícil...

A cada momento, vivia o jogo contraditório da exclusão / inclusão do seu "ser professora" nas relações de trabalho cotidianas.

Ao ceder para sentir-se incluída nas relações sociais, estáveis e bem valorizadas na instituição, ela ia sendo excluída de seu ser profissional e, paradoxalmente, na resistência que impingia o sofrimento da não compreensão, o ser profissional se fortalecia!

No jogo institucional do poder, o pacto estabelecido pelas professoras, no entanto, na maioria das vezes, acaba sendo com a instituição.

Pacto nebuloso esse, pois enquanto acreditam nele, as professoras não se percebem reforçando sua própria exclusão como profissionais, pela exclusão das crianças.

O desestímulo que esvazia a dimensão profissional, a repressão determinada pelas premissas da instituição, os critérios, os juízos de valor acerca dos passos e contrapassos da coreografia ensaiada jogam um véu que encobre a exclusão, iludindo-as com o sentimento de inclusão.

A diretora é linha dura... - o sistema exige que assim o seja. Outro véu de ilusão, pois a "linha dura" exclui as decisões das professoras, antecipando-se a elas, com normas e regras a serem seguidas sem prévia discussão.

²⁴ Anotações de Diário de Campo, 22/10/97

O poder é dogmático.

Não se questiona.

Cumpre-se.

No jogo da exclusão, as professoras expropriadas de seu ser profissional, reproduzem a exclusão que sofrem, excluindo. Círculo vicioso sem saída?

Não.

A resistência silente de professoras e de alunos pode rompê-lo!

Quando a necessidade da ruptura se faz presente; quando a reflexão sobre o próprio trabalho desenvolvido, contrariando a ilusão inicial do pacto com a instituição leva a professora a tentar trabalhar com o aluno, o que acontece?

O PACTO COM A CRIANÇA ATO FINAL?...

Trabalho difícil esse...

Acesas as luzes, quem ocupou o palco foram as crianças cansadas, desacreditadas, que já não queriam dançar.

Era assim a turma do reforço, formada por oito alunos da turma verde (quiabinhos), seus nomes constavam da "lista de alunos para recuperação".

Todos os dias, eles saíam da classe, para "estudar com a substituta", que dava aulas de reforço. Menos às quartas-feiras. Nestes dias, eles ficavam com as estagiárias, cujo objetivo principal era o de fazer o possível para resgatar a autoconfiança e a auto-estima destas crianças.....

Ensaíamos movimentos variados: aproximação afetiva, respeito, atenção.

Experimentamos passos pouco conhecidos: livros de literatura infantil, ouvir e contar histórias, muitas histórias em quadrinhos, ábaco, jogos de boliche e supermercado, construções com sucata, jogos de faz-de-conta...

Não desistimos.

Não sabíamos ao certo, até que ponto o trabalho que estávamos desenvolvendo surtia efeito... Tínhamos expectativa com relação à elas, embora já soubéssemos que seu destino já havia sido selado. Fora decidido em abril.

Começamos uma coreografia que, aos poucos, foi-se transformando, crescendo. No início, só nós, estagiárias, dançávamos. Aos poucos, as crianças que se aproximavam, temerosas no início - como é difícil romper barreiras - aceitaram nosso convite à dança.

Foi o início...

Reconstruir relações de confiança no outro e em si mesmo leva tempo e, só foi possível percebermos um pouco do efeito da coreografia proposta, após o trabalho com sucata.

Como na técnica de Patchwork, que com sobras de retalhos se produz o novo, também no trabalho com sucatas - o "resto", aquilo que sobra do circuito do consumo, o trabalho que jogamos fora -, vamos construindo, constituindo-nos aos poucos nesse produzir. O projeto de trabalho compartilhado muda o olhar, troca o lugar.

passa a cola!

cadê a tesoura?

Quem pegou o durex?

que vamos pôr agora?

O que a Roberta tá fazendo? Parece um monstro!!!

Percebemos que um outro modo de olhar e de ocupar o lugar de alunos na escola se esboçava. No lugar das brigas e intolerâncias freqüentes, o compartilhar de materiais, pedidos calmamente.

No lugar das provocações, a curiosidade frente à produção do outro.

No lugar da recusa, o envolvimento...

Seria este o caminho do nosso trabalho? Parecia-nos que sim.

Personagens e cenários produzidos, começamos, coletivamente, a contar uma história com os elementos que produzíamos:

... neste momento esqueci meu objetivo. O que me importava era a felicidade de vê-los assim: felizes, unidos, sem medo de criar. Aproveitando o momento, o seu faz-de-conta, tornei-me escriba do grupo e escrevi, junto com e para eles, a narrativa que se tornou o livro: Planeta Terra, a cidade do nosso sonho, apresentado posteriormente à diretora, professora e às outras crianças das duas turmas, com toda a "pompa" que solicitava a ocasião. Um livro que revelava, em poucas linhas, as expectativas deles e nossas. Que revelava os sonhos dos "nossos pequenos quiabinhos astronautas" - a turma do reforço...

PLANETA TERRA,

A CIDADE DO NOSSO
SONHO

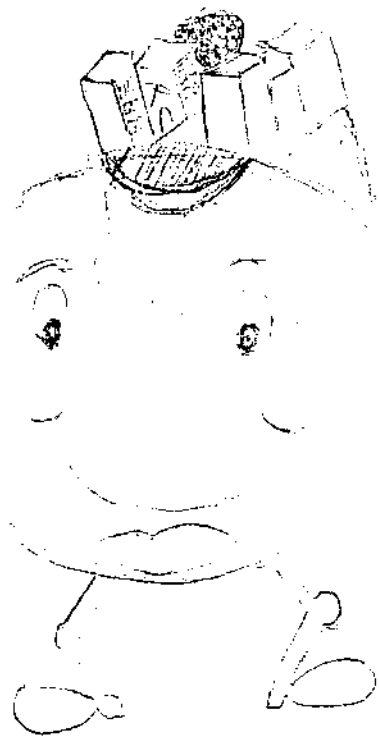




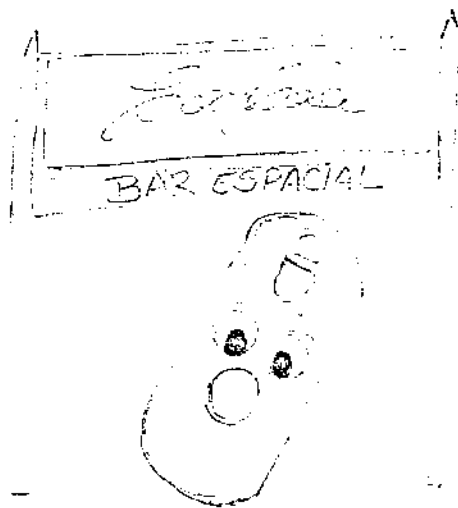
Era
 uma
 vez
 ...

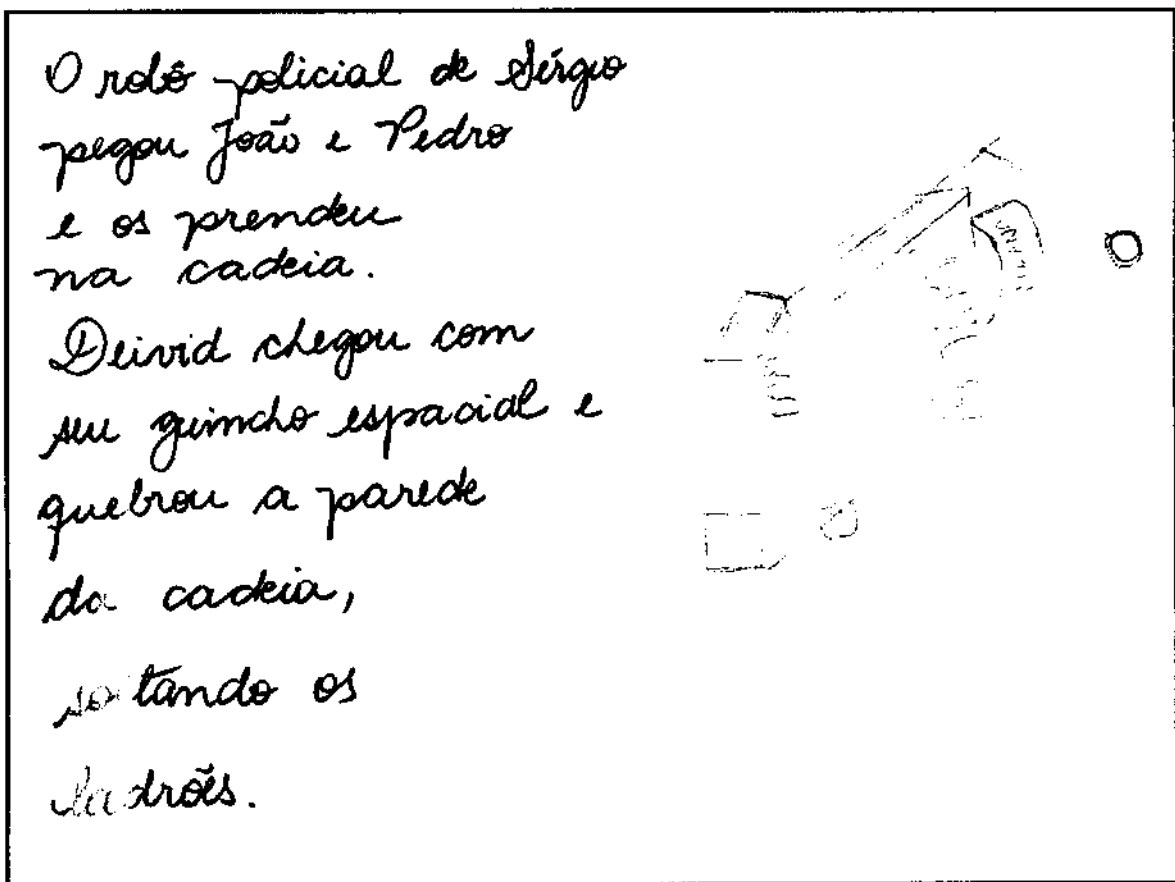
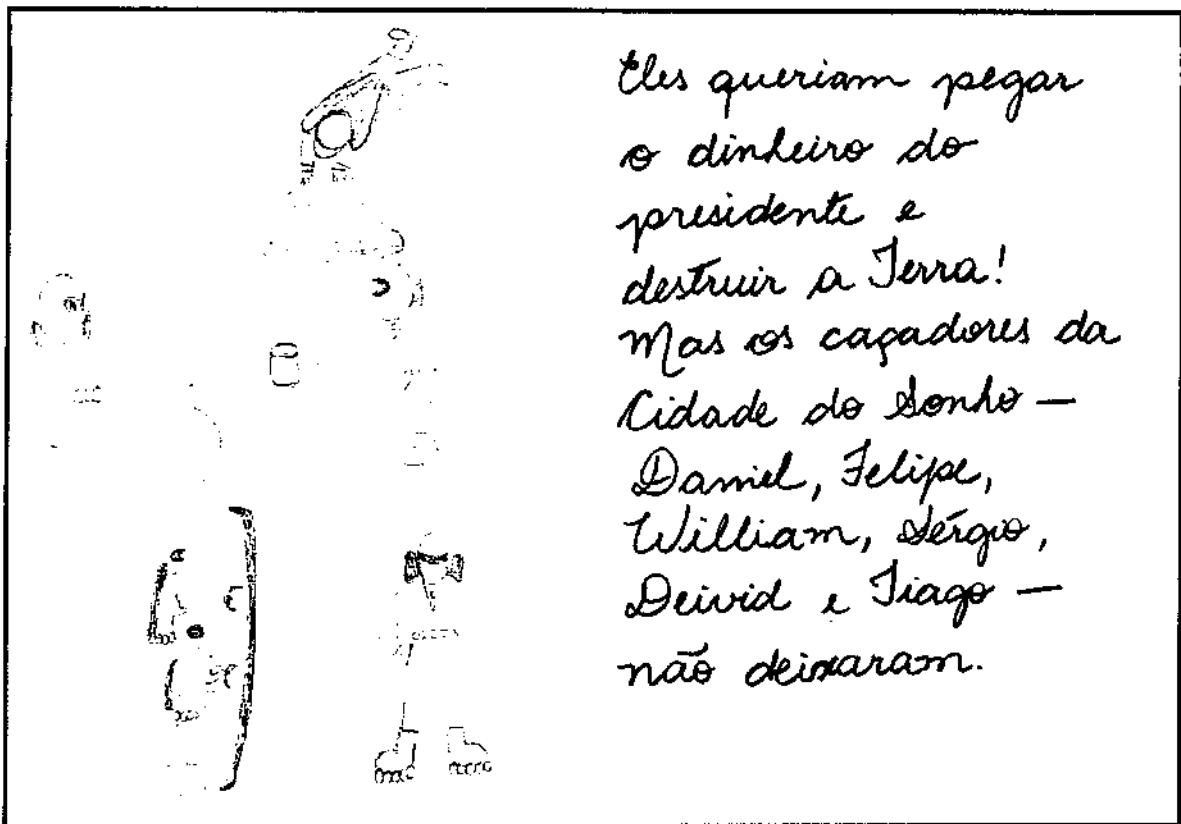
moto
 e
 carro
 pedras com palito
 ofego de fogo
 super nave com luzão de fogo
 roda de caminhão
 nave com cola
 cara com palito
 fôlha que
 fecha

No
Planeta Terra,
a cidade
do nosso
sonho.



No bar espacial, o
robô Sucalaranja
tomava seu dia quente,
quando, de repente,
apareceram os
caçadores de mal:
João
e
Pedro!



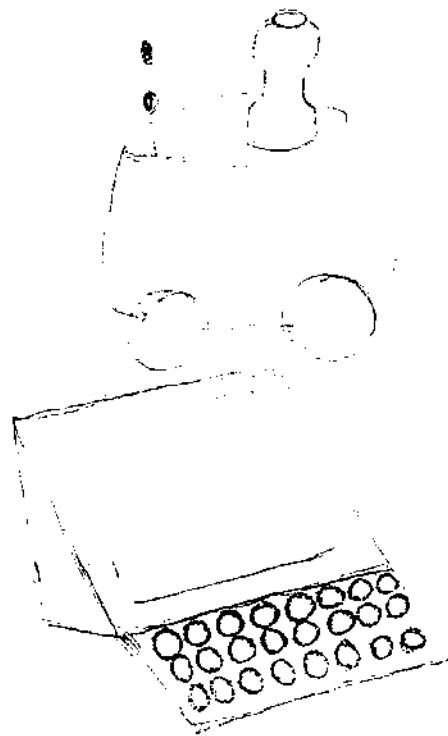


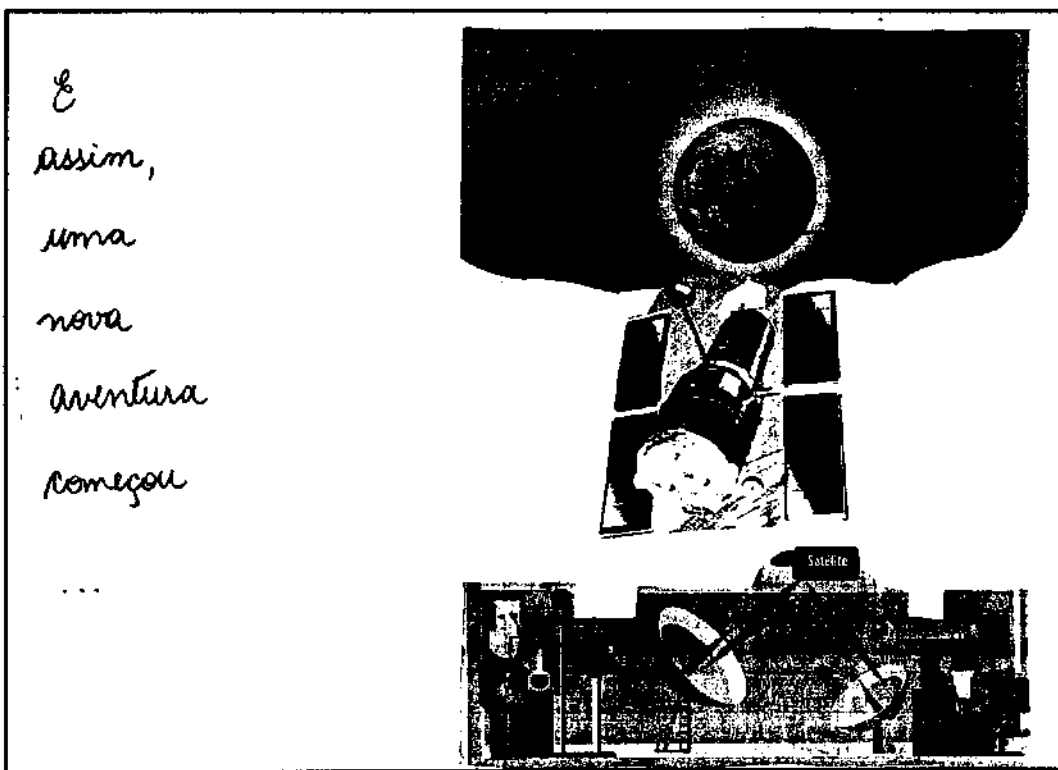
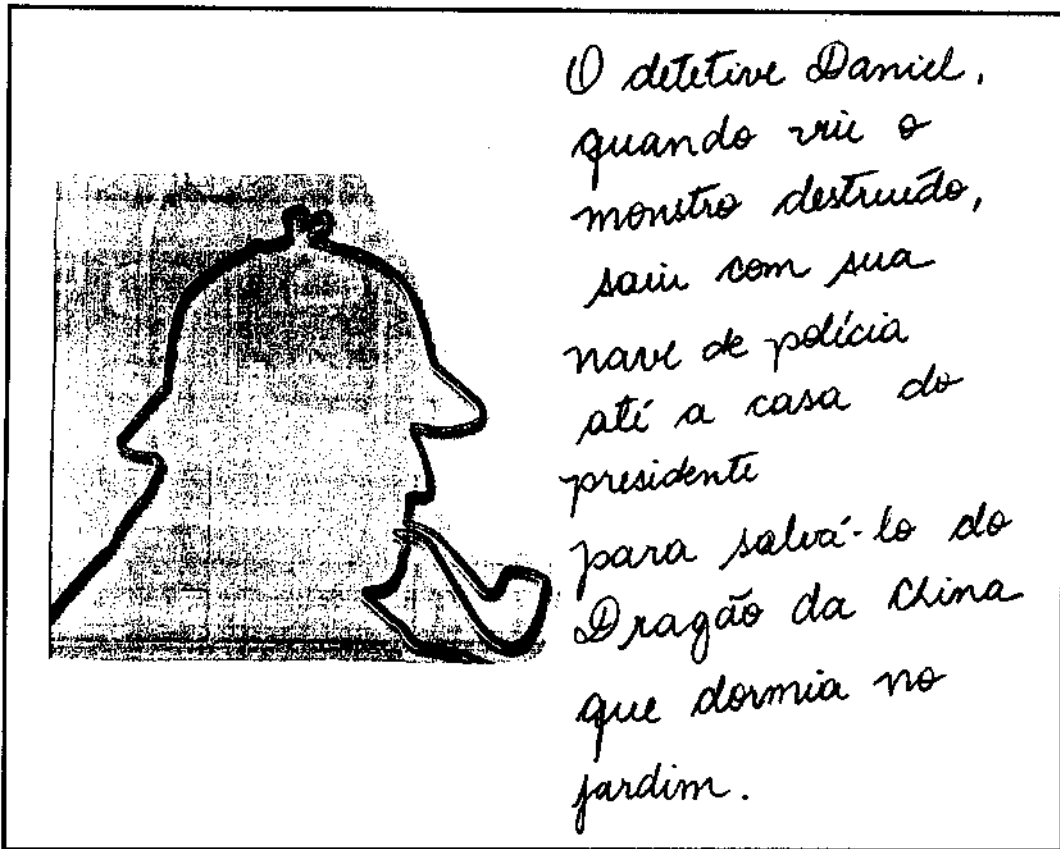


Então, o monstro da
Roberta - Zordac -
aproveitou e atacou
a cidade.

No Bar Espacial da
Monica, Felipe consertava
seu foguete supersônico
e, quando viu o monstro,
acionou seu raio
laser.

William, aproveitando
a confusão,
pegou seu carro espacial
e foi até a casa
do cientista Sergio
que,
com seu computador,
destruiu
Zordac!





Desenhos em grafite: M. Ignácio.

Mais que apostar e acreditar na possibilidade de sua inclusão, colocamo-nos ao lado dessas crianças e trabalhamos com elas, ombro a ombro, mão a mão.

Diante do livro organizado, que as crianças deficiadas liam, elas iam se descobrindo, pela leitura, como protagonistas e autoras daquela história.

Professoras e alunos vivem a resistência. A não obediência de ambos provoca uma ruptura nos modos de ser escola. Mas nem sempre professoras e alunos buscam a proximidade cúmplice e sofrem solitariamente, as conseqüências da *"ordem da lei [que se] impõe por meio de um poder essencialmente punitivo, coercitivo, que age excluindo, impondo barreiras"*²⁵. Acabam sucateados em sua humanidade.

No entanto, quando juntos, podem descobrir brechas e redescobrir crenças, esperanças no e pelo prazer do trabalho em comum.

²⁵ COSTA, J. F, Ordem médica e ordem familiar, Rio de Janeiro : Graal, 1983.

A escola pode ser um círculo vicioso, sem saída, em que andamos à cata da existência que nos é subtraída. Mas pode, também, no movimento contraditório que constitui professores e alunos como parceiros e inimigos, excluídos e integrados, como assujeitados e desejanter, ser lugar de coexistência e solidariedade.

A contradição reconhecida e vivida com "positividade" no jogo micropolítico do cotidiano produz brechas.

"... La solidaridad es evidentemente una relación horizontal, una relación para que lo principal es la coexistencia de los hombres, que no trata precisamente como algo "secundario". Esto requiere un cambio en la forma de pensar, pues nuestro lenguaje está lleno de valoraciones verticales que toman los conceptos de arriba y abajo como premisas lógicas.

¿Aprenden nuestros hijos algo de esto en las numerosas escuelas?

¿Aprenden, en general, algo de los factores lingüísticos y metafóricos que determinan nuestra conducta social?

¿Si no lo aprenden, cómo van a entender que una palabra puede herir, que una mirada puede llevar a la desgracia? ¿ Como van a comprender en general la susceptibilidad y la comunidad de todos los hombres?"²⁶

²⁶ PROSS, H. La violencia de los símbolos sociales. Barcelona: Anthropos, 1989, pp.32-33.

Esta não é uma obra de ficção. Seus bailarinos principais - as crianças e professoras - "Zuiabinhos" e "Maracujinhos", Crianças e a "Turma toda da EMEI", são personagens reais. Ver estes bailarinos e bailarinas em outras escolas, não será mero acaso, é o reflexo do sistema educacional que vivemos.

Desta maneira, fica indispensável agradecê-los, pelo compartilhamento comigo de seus espaços de atuação na escola, possibilitando-me conhecer melhor os passos e percalços da dança da exclusão.

Da mesma maneira, que tornou-se indispensável agradecer a colaboração de todos, principalmente ao Jaime.

Por tudo!

BIBLIOGRAFIA:

- ARIÉS, P. História Social da Criança e da Família, Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- CAMPOS, M. Quais as questões básicas, hoje, para um debate sobre Pesquisa participante?. Transcrição de fita do Encontro sobre pesquisa participativa, PUC-SP, 21 de setembro de 1983.
- CAMPOS, M. *O ensino obrigatório e as crianças fora da escola: um estudo da população de 7 a 14 anos excluída da escola na cidade de São Paulo*, in Educação e Desenvolvimento social (sub-projeto 5). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Depto. de Pesquisas Educacionais, 1981.
- CHAMBOREDON, J.C. & PREVOT. *O ofício de criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal*, in Cadernos de Pesquisas, nº 59, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, novembro de 1986.
- CONNEL, R. W. *Pobreza e Educação*, in Pedagogia da Exclusão, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- COSTA, J. F. Ordem médica e ordem familiar, Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- DAVIS, F. A comunicação não verbal, São Paulo: Summus, 1979.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia, São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GARCIA, R.L. *A professora investigadora e o processo de produção de novos conhecimentos sobre a prática pedagógica*, in Anais do IX ENDIPE, Águas de Lindóia, SP, 1998.
- GENTILLI, P. *Adeus à escola pública*, in Pedagogia da Exclusão, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

- GOFFMAN, E, **Estigma, notas sobre a manipulação da Identidade deteriorada**, Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- McLAREN, P. **Rituais na escola**, Petrópolis: Vozes, 1992.
- OLIVEIRA, I. **Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula**, Campinas: Papirus, São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- PROSS, H., **La violencia de los simbolos sociales**, Barcelona: Anthropos, 1989.
- SMOLKA, A. *O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula* , in **Cadernos Cedes**, Educação Especial, nº 23, São Paulo: Cortez, 1989.
- VYGOTSKY , L.S, **A formação social da mente** , São Paulo: Martins Fontes , 1991.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem** , São Paulo: Martins Fontes, 1995.