

LUCIANA ROBERTA DA SILVA



1290003190



TCC/UNICAMP SI38e

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
DISCIPLINA DE DIDÁTICA
PROFESSORA: LUCIANA ROBERTA DA SILVA
ALUNO: [illegible]

909217067

**É PRECISO MAIS QUE OLHOS PARA ENXERGAR: REFLEXÕES
DE UMA PROFESSORA**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
2006**

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

LUCIANA ROBERTA DA SILVA

**É PRECISO MAIS QUE OLHOS PARA ENXERGAR: REFLEXÕES
DE UMA PROFESSORA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência
parcial para conclusão do curso
de Pedagogia, sob orientação do
Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo
Prado.

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
2006**

UNIDADE:	F.F
Nº CHAMADA:	10611/2006
	3138e
V:	EX:
TOMBO:	3130
PROC.:	125107
C:	D: X
PREÇO:	
DATA:	28/03/07
Nº CPD:	400330

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Silva, Luciana Roberta da
S138e É preciso mais que olhos para enxergar : reflexões de uma professora /
Luciana Roberta da Silva. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientadores : Guilherme do Val Toledo Prado.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professores e alunos. 2. Relações educativas. 3. Reflexões. I. Prado,
Guilherme do Val Toledo. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade
de Educação. III. Título.

06-784-BFE

EXAMINADORES

Guilherme do Val Toledo Prado

Renata Barrichelo Cunha

Dedico

*À minha mãe e irmãs pelas
inevitáveis ausências, pelo
auxílio e estímulo durante
minha jornada universitária e
desenvolvimento deste
trabalho.*

Agradeço

A Deus, pela oportunidade, inspiração e persistência na conclusão de mais essa jornada.

Ao Prof. Guilherme, que ousou me orientar, por sua dedicação, compreensão e amizade.

Á Renata, pelo incentivo, competência e credibilidade na conclusão deste trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
-------------	---

CAPÍTULO I

COMO NASCEU ESSE TRABALHO.....	9
--------------------------------	---

CAPÍTULO II

CONHECENDO MINHA TURMA: RELATO DO PRIMEIRO DIA DE AULA.....	12
---	----

CAPÍTULO III

ESSA É MINHA TURMA: O QUE PRECISEI SABER SOBRE ELES.....	17
---	----

CAPÍTULO IV

CONFRONTOS À VISTA: TENTATIVAS TRIVIAIS.....	23
--	----

CAPÍTULO V

UMA NOVA POSTURA EXIGE NOVAS ATITUDES.....	40
--	----

CAPÍTULO VI

CAMINHOS TRILHADOS NO COLETIVO.....	49
-------------------------------------	----

CAPÍTULO VII

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
---------------------------	----

BIBLIOGRAFIA.....	54
-------------------	----

RESUMO

A vivência no cotidiano escolar tem evidenciado situações bastante complexas no que diz respeito às relações professor-aluno. Dentre muitos aspectos, destaco a maneira como se relacionam professores e alunos dentro da sala de aula, ora com cumplicidade, ora como forças antagônicas que disputam o comando do mesmo espaço. A observação e experiência frente a essas relações contraditórias constituíram-se como estímulo e material para a produção deste trabalho.

O presente texto pretende uma reflexão acerca da minha prática pedagógica como professora do Ensino Fundamental, cujo processo pedagógico é colocado em (des)construção ao longo do ano letivo de 2005. A proposta é socializar a reflexão sobre a minha prática da sala de aula, assumindo-me como professora reflexiva e pesquisadora.

Esse trabalho revê práticas pedagógicas e orientação de alunos e, sobretudo, valoriza e discute a questão histórico-político-social que alicerça a minha prática pedagógica. As mudanças empreendidas no processo educacional, ao longo do ano aqui descrito, revelam um determinado modo de exercer a docência e as possibilidades de ressignificação a partir da reflexão, da escrita e da interlocução com alunos, colegas, autores.

O texto conta com a contribuição de autores como AQUINO, KAMII, PACHECO e MACEDO, entre outros, mas que tem sua temática consolidada política e ideologicamente com FREIRE e FOUCAULT.

QUANDO A ESCOLA É DE VIDRO

Eu ia á escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro. È, no vidro!

Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não! O vidro dependia da classe em que a gente estudava.

Se você estava no primeiro ano, ganhava um vidro de um tamanho. Se você fosse do segundo ano, seu vidro era um pouquinho maior. E assim, os vidros iam crescendo à medida que você ia passando de ano.

Se não passasse de ano era um horror. Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado. Coubesse ou não coubesse.

Aliás nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros. E pra falar a verdade, cabia direito.

Uns eram gordos, outros eram muito grandes, uns eram pequenos e ficavam afundados no vidro, nem assim era confortável.

A gente não escutava direito o que os professores diziam, os professores não entendiam o que a gente falava, e a gente nem podia respirar direito...

A gente só podia respirar direito na hora do recreio ou na aula de Educação Física. Mas aí a gente já estava desesperado de tanto ficar preso e começava a correr, a gritar, a bater uns nos outros.

Ruth Rocha

1. Como nasceu esse trabalho

Os professores só pecam por três defeitos: o de nada escreverem do muito que sabem, o de não divulgarem as maravilhas que operam no segredo da sua sala, o de não denunciarem situações que se crê não aconteçam...

José Pacheco

Falar da própria prática pedagógica é conflitante, o que dirá torná-la pública através de um trabalho acadêmico, trazendo à tona todos os nossos medos, as dúvidas, os receios, os acertos e erros e as contradições presentes no cotidiano do profissional da educação. Aceitar a produção desse trabalho foi um desafio, pois à medida que o elaboro reflito sobre minha prática docente e o contexto profissional do qual participo, interrogo e pesquiso sobre as minhas atitudes, as condições sociais que as produzem e as possibilidades de se pensar outras estratégias em educação. Pensar a prática, como disse Freire (2006), ainda é a melhor maneira de (tentar?) pensar certo.

Não era minha intenção inicial escrever sobre a minha prática docente, pois tinha o propósito de analisar como se exercem as relações de poder entre professor e alunos em sala de aula através da observação e de recortes da realidade vivenciada em meu local de trabalho. No entanto, percebi que assumir essa temática a partir de minha sala de aula seria mais pertinente, uma vez que minhas inquietações surgiram com minhas próprias dificuldades em manter um relacionamento saudável e promotor da aprendizagem, provocador de uma grande necessidade de buscar novos métodos e posturas que pudessem reverter ou melhorar o meu desempenho numa turma de alunos considerados indisciplinados.

É preciso ressaltar que esse trabalho caracteriza-se como um texto narrativo, um processo de reflexão pessoal em que procuro analisar determinadas experiências através de registros contidos no caderno de campo utilizado na disciplina: Atividades Livres (O que é FP?), desenvolvida sob orientação do professor Guilherme do Val Toledo Prado, no segundo semestre de 2005; no caderno de Planejamento Educacional que nós professoras temos como suporte (esse caderno é material da faculdade ou da sua própria escola?); nos registros do Diário de Classe (na parte de "Ocorrências") e com

base nas lembranças mais significativas, reconstruindo e ressignificando falas, acontecimentos, sensações, percepções, conceitos e imagens de memória consideradas mais importantes.

Durante minha trajetória no Magistério, longos dez anos de trabalho, ainda não havia me deparado com uma situação tão complexa e conflitante como a que enfrentei no ano de 2005, mas que me possibilitou “enxergar” o contexto de sala de aula e suas implicações para melhor intervir a fim de superar meus temores e de cumprir meu papel de educadora que busca, sempre, o respeito mútuo e a motivação dos seus alunos.

Trabalho num bairro da periferia de Hortolândia, local este considerado um dos pontos mais críticos da cidade devido o índice de criminalidade. O bairro é formado por uma grande invasão, que atualmente conta com cerca de 2.500 famílias compostas, em sua maioria, por parentes de detentos do Complexo Penitenciário Ataliba Nogueira e de migrantes da região Norte-Nordeste do país. Ainda hoje, o bairro não é regulamentado, não conta com infra-estrutura e saneamento básico, o transporte é deficitário e falta atendimento médico no local. É comum ouvir que não se pode estar com o juízo perfeito para morar ou trabalhar num bairro cujo histórico seja tão complexo quanto ameaçador. Em contrapartida, enquanto educadora, procuro mudar essa idéia e visão preconceituosa com muito esforço e trabalho, evidenciando as qualidades do povo, com seriedade, respeito e luta social. E é nesse espaço geográfico com inúmeras dificuldades e as mais variadas complexidades que a unidade escolar que trabalho está inserida.

A escola é considerada grande, conta com o funcionamento de quinze salas de aulas nos períodos matutino e vespertino, destas duas atendem a Educação Infantil e as demais estão divididas entre 1^{as} a 4^{as} séries do Ensino Fundamental e mais dez sala de Ensino Supletivo Noturno. Nossa escola atende cerca de 980 alunos e é o centro de todos os acontecimentos sociais.

Sou professora nessa escola (de Ensino Fundamental?) há quatro anos e procuro desenvolver um trabalho que leve os alunos e seus responsáveis ao questionamento de suas condições sócio-econômicas e do contexto que participam.

No ano letivo de 2005 optei por trabalhar no período da tarde e na atribuição de classes escolhi a 2^a série D para continuar esse movimento de

inquietações e trocas que nos levam ao crescimento profissional, pessoal e, acima de tudo, humano. Mas para minha surpresa o trabalho foi muito mais complexo, conflituoso e desafiador do que eu poderia imaginar. No entanto, igualmente gratificante e possibilitador de reflexões acerca da minha prática docente.

Gostaria de ressaltar a importância da Universidade nesse momento de buscas e trocas que se converteram no questionamento e reflexão de minha prática educativa. Desde meu ingresso na Universidade, em 2003, entendi que o Trabalho de Conclusão de Curso é uma espécie de “acertos de contas” de quem o realiza com suas inquietações e seus desafios. Neste sentido, este trabalho constitui-se como uma tentativa de aprofundar alguns conhecimentos e saberes que enquanto professora produzo ao refletir sobre minhas atitudes e um conhecer melhor a realidade para responder aos desafios que me instigam. Assim, assumir a palavra e tornar pública suas opiniões, inquietações, experiências e memórias passa a ser algo inevitável àquele que escreve. Os problemas, os desafios e as dificuldades em educação existem de toda e qualquer forma, mas o importante é que o professor tenha a coragem de enfrentá-los de modo a buscar superá-los.

Desse modo, esse trabalho pretende contribuir, o quanto possível, para que outros possam assumir o desafio de pensar e repensar sua própria prática docente, refletindo sobre o contexto histórico que (re)produz a prática profissional em sala de aula. Como convite a essa reflexão escrita, finalizo com Prado e Soligo (2005):

Afinal, se é necessária a reflexão sobre a prática profissional e se escrever favorece o pensamento reflexivo, a conclusão acaba por ser inevitável: a produção de textos escritos é uma ferramenta valiosa na formação de todos (p.).

2. Conhecendo minha turma: relato do primeiro dia de aula

Tolerar a existência do outro, e permitir que ele seja diferente, ainda é pouco. Quando se tolera, apenas se concede, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro. Deveríamos criar uma relação entre as pessoas, da qual estivessem excluídas a tolerância e a intolerância.

José Saramago

Iniciou-se o ano letivo de 2005. Peguei a lista piloto da 2ª série D na secretaria da escola com muito entusiasmo e ansiedade. Cheiro de material novo, crachás com os nomes dos alunos e cartazes de boas vindas aos mesmos. Minutos antes de bater o sinal da entrada, a diretora e a coordenadora adentraram a sala dos professores onde todos nos encontrávamos para nos desejar uma boa tarde. Feito isso, elas se dirigiram na minha direção, dizendo que precisavam me alertar de alguns detalhes sobre os meus alunos. A diretora lançou um olhar de preocupação e me disse:

- Seja dura! Entre de “cara” fechada, não fique com risinhos, não dê moleza e, se precisar, pode nos chamar!

Atônita, voltei-lhes o olhar sem entender o que acabara de me dizer e lhes respondi:

- Como? “Cara” fechada e sem risinhos? O que está acontecendo? Pode ser mais clara?

- É, Lú, sua turma é do “peru”! Só você mesmo para dar jeito! Você nem imagina o histórico dessa 2ª série D! Se prepare, depois conversamos.

Nesse momento o sinal bateu e eu, ainda sem entender e saber o que me esperava, fui para a sala de aula de número quatro, na qual permaneci o ano todo. No primeiro dia de aula a situação foi muito tumultuada: aluno que passava pra lá, passava pra cá, outros que choravam e não desgrudavam de suas mães, outros já bem independentes que deixavam seus irmãos menores em suas salas e seguiam para as suas. O pátio parecia um “formigueiro”. Eu no meio desse “formigueiro”, cheia de dúvidas sobre o que fazer e o que encontraria pela frente. Meus passos pareciam não ser suficientes para chegar

até a sala, minhas pernas meio desgovernadas queriam voltar atrás, minhas mãos úmidas e meu coração acelerado me diziam que eu estava me aproximando de algo desanimador.

Olhei mais a frente e avistei os meus futuros alunos encostados na parede da sala, do lado de fora. Cheguei então à porta, dei um “Boa tarde” de modo bem “seco” e das poucas crianças que ali estavam, poucas responderam. Coloquei a chave na fechadura e ouvi uma criança dizer com risos nos lábios:

- A professora treme! Olha que coisa feia!!! Será que ela é doente?

Continuei a girar a chave como se não tivesse ouvido qualquer coisa. A porta se abriu, pedi que todos entrassem e sentassem para iniciarmos. Comecei me apresentando, disse que poderiam me chamar pelo nome – Luciana – ou, se preferissem, apenas por professora. Solicitei que todos se apresentassem e em seguida iniciamos uma dinâmica. Era a dinâmica do barbante, que consiste na passagem de um rolo de barbante para cada uma das pessoas posicionadas no círculo. O objetivo dessa dinâmica está no resgate dos laços afetivos existentes entre as crianças, uma vez que já se conheciam, no reavivamento das afinidades e no reconhecimento das habilidades pessoais. Essa passagem do barbante é aleatória, não segue uma seqüência. Ao entregar o rolo, quem o passa diz algo de bom ao seu escolhido e pode ser uma qualidade do outro, uma palavra que expresse sua presença ali ou simplesmente boas vindas. Quem entrega, desenrola um pedaço do barbante segurando-o para si e assim, sucessivamente, até a última pessoa do círculo. Terminado, visualiza-se um verdadeiro emaranhado parecido com uma teia de aranha que simboliza os laços e o enredo da sala. Logo após, inicia-se então o desenrolar dessa teia. Nesse momento, a última pessoa que se encontra com o barbante nas mãos recomeça passando o rolo e devolvendo assim o agrado, elogio ou boas vindas anteriormente feitas.

Introduzindo a dinâmica, iniciei a brincadeira passando o rolo de barbante a uma aluna. Tudo parecia correr bem, estávamos na sétima pessoa a pegar o rolo quando, de repente, tudo começou a dar errado. As crianças passavam o barbante sem pegar um pedaço para si, não podendo retribuir o agrado. Um menino pegou o rolo, jogou para cima, deixando-o cair pelo chão. Outro se aproximou do rolo, pensei que iria pegá-lo, mas os dois começaram

uma disputa pelo barbante que, com um chute, foi parar atrás do armário. Pedi que parassem e voltassem à roda, mas eles pareciam não me ouvir. Nesse momento, todos começaram a gritar:

- A . joga aqui! Joga pra mim!

- Não joga, seu tonto, joga aqui que eu guardo pra você!

A disputa continuou, solicitei que parassem para continuarmos, mas nenhum deles cedeu. Sem pensar muito, caminhei até a mesa do professor e dei tapas bem fortes, daqueles de estralar a mesa. Todos se voltaram para mim e os dois, imobilizados pelo susto, deixaram o rolo de lado. Caminhei até eles, peguei o barbante do chão e fitei-os severamente, dizendo:

- Que falta de respeito! Coisa feia! E a educação? Deixaram em casa? Sentem-se já!

Respirei fundo, me recompus e continuei, não mais com a dinâmica, agora com as instruções de uma atividade de caráter diagnóstico, uma sondagem diagnóstica.

Percebendo que os ânimos estavam contidos, iniciei, pelo menos tentei, uma conversa para “tomada de consciência”. Retomei o fato ocorrido questionando o motivo pelo qual a dinâmica não tinha acontecido como havia planejado, ou seja, como deveria ter ocorrido com todos participando e não atropelando a brincadeira. Todos queriam falar, tentavam falar ao mesmo tempo e eu disse que, mesmo tendo dois ouvidos, não conseguia ouvir quase trinta bocas de uma única vez. Houve risos e momentos de descontração na sala e acreditei que pudéssemos nos entender. Continuando, pedi que falassem um por vez para que todos pudessem se ouvir. Que nada! O barulho aumentou e o que deveria ser uma conversa reflexiva, um momento para revermos e discutirmos certas atitudes, tornou-se apontamentos de culpa, xingamentos e brigas.

Interrompi, voltei às instruções da atividade totalmente frustrada, tendo a certeza que seria necessária outra estratégia. Eles pareciam não ligar para o que eu falava e não me obedeciam. De fato, uma coisa é obedecermos a alguém que valorizamos, que consentimos em ser subordinados, pois queremos compartilhar ou assimilar o que ele fala ou faz. Outra coisa é obedecermos a quem não damos crédito (MACEDO, 2005, p. 145). E, infelizmente, a turma não me dava crédito, ainda não havíamos construído um

vínculo e eu tinha a impressão que faziam tudo aquilo para me testar. Eu precisava de outra estratégia, talvez algo mais “firme” como a diretora havia aconselhado, uma postura mais de comando e rigidez. Quem sabe?

Aparentemente tudo correu bem no decorrer da atividade, até que o sinal do recreio bateu e todos saíram correndo, ocasionando um choque entre duas crianças que tentaram passar, correndo, num mesmo espaço de tempo por uma única porta. Esse choque resultou em dois pontos elevados (popularmente mais conhecidos como “galos”, devido à pancada) envoltos por hematomas em ambas as testas. Levei-as pelas mãos até a cozinha/cantina e com algumas pedras de gelo e com duas sacolas plásticas que se transformaram em bolsas térmicas, pedi que colocassem sobre o ferimento. Logo após, conduzi-as à secretaria para que permanecessem sentadas e aproveitando a oportunidade, pedi licença e adentrei na sala da direção. Lá dentro estavam sentados a diretora, a coordenadora e o vice-diretor ao telefone. Contei-lhes o acontecido e expressei meu interesse em saber o histórico da turma, uma vez que por trabalhar, até então, somente no período da manhã, não conhecia a rotina institucional do período da tarde, especificamente daquela sala, a antiga 1ª série D.

Novamente o sinal nos interrompeu, não permitindo que a diretora me revelasse a real situação e todo o ocorrido com minha turma de alunos no ano de 2004. Despedi-me da diretora, fui para a sala de aula, alguns alunos me esperavam na porta, outros continuavam correndo uns atrás dos outros pelo pátio e qual não foi minha surpresa, dois alunos chutavam incansavelmente a porta de alumínio. O barulho era estrondoso, eles não se envergonhavam e não se cansavam. Cheguei bem perto deles, pois se gritasse de longe não seria ouvida, e pedi que parassem com aquilo dizendo-lhes que a porta poderia se estragar e que o barulho incomodava as outras salas que estavam em aula. Sem muita vontade, resolveram parar. Que alívio! Que frustração!

Voltamos à sala e continuamos com a atividade. Parecia que tinham me dado uma trégua!!! Todos realizavam as atividades e aos poucos fui intervindo individualmente. Ufa! Já eram 17h50 e pedi que fizessem a fila para sairmos. Todos queriam ser os primeiros na fila e, por isso, brigavam, se xingavam, se empurravam e se agrediam, enquanto cinco ou seis saíram correndo na frente. Novamente foi necessária a minha intervenção, tentei organizá-los, mas essa

tentativa se desfez, pois não permaneciam na fila, fugindo pelo caminho antes mesmo de chegarem ao portão de saída.

Após a saída dos alunos me dirigi à sala da direção e sem mais adiar queria que me explicassem o que havia de “errado” com aquela turma. Mas antes, encontrei com M., uma professora muito considerada na escola por trazer seus alunos à “rédeas curtas”, que foi logo me dizendo:

- Você já viu frutas frescas misturadas com frutas velhas?

Fiz gesto de quem não entendia nada, ela prosseguiu:

- É uma cena simplesmente inaceitável, especialmente em supermercados. Não apenas porque isso desvaloriza as frutas, mas acima de tudo porque as frutas velhas apodrecem mais rapidamente e estragam as frescas. Sua turma tem uns quatro ou cinco alunos terríveis.

Espantada, perguntei se ela os conhecia e então me respondeu, demonstrando insatisfação:

- Conheço alguns de seus alunos, pois foram transferidos de classe por causarem problemas em outras salas. Se eu fosse você, solicitaria a troca desses alunos. Será bem melhor não misturá-los aos outros. Você sabe, repetentes causam muitos problemas e podem influenciar os mais novos. Pense nisso.

Um tanto atordoada, continuei até à direção. Junto da coordenadora, a diretora pediu que eu me sentasse e iniciou a conversa, que por sinal durou bons e longos minutos.

3. Essa é minha turma: o que precisei saber sobre eles.

*O homem só pode tornar-se homem pela educação.
Ele é apenas o que a educação faz dele.*

Kant

Numa situação muito desconfortável, para início de conversa, a diretora me relatou que meus alunos caminhavam juntos desde a Educação Infantil e que mais de 80% deles se conheciam, pois cursaram a Pré- Escola na mesma turma. A faixa etária era de sete anos, poucos com oito e outros poucos mais velhos, sendo estes repetentes. Assim, as diferenças, os estranhamentos e os desentendimentos eram trazidos ao longo de três anos de convivência que, no meu ponto de vista, podiam muito bem se acirrar ou esvair-se com o tempo. O que acabei de presenciar em sala de aula naquele dia foi além do fato de se conhecerem há um bom tempo. Pensei que o pior estava por vir. Continuei a ouvir as explicações. A diretora relatou que essa turma tinha uma dinâmica em sala de aula que acarretava num comportamento indesejável e na repulsa de muitas professoras que por lá passaram. Era uma turma que, no decorrer do ano anterior, o de 2004, tivera seis professoras e que nenhuma delas se interessara, ou mesmo, se comprometera em prosseguir com a turma até o término do ano. Antes que a última professora assumisse a sala, passaram por lá a diretora, a coordenadora e o vice-diretor que me garantiram não saber o que fazer.

Com o concurso municipal realizado há pouco tempo, novos professores ingressaram na Prefeitura de Hortolândia, sendo assim solicitada uma professora para tal turma. A professora que assumiu a sala até o final do ano letivo (19 de Dezembro de 2004) se enquadrava na categoria de "professora adjunta", uma espécie de professora substituta/volante sem sede fixa/efetiva.

Essa professora, desde o início, segundo a coordenação e direção, não demonstrou muito interesse pela turma, só assumindo tal compromisso por ter sido convocada pelo concurso, caso contrário, perderia a vez na escolha e no concurso. A diretora fez menção ao "estilo" permissivo dessa professora, que para conquistar os alunos, os deixava bem à vontade. Quando pensou em

mudar a situação para dar conta dos conteúdos e aprendizagem/alfabetização, que ficara muito a desejar, não conseguiu mais contê-los.

uma relação entre professores e alunos baseada (...) na tolerância permissiva e espontaneísta, também provocará reações e uma dinâmica bastante diferente daquela inspirada em princípios democráticos (REGO, 1996, p. 98).

Tomando a palavra, a coordenadora me disse que muitos alunos ficavam para fora da sala durante o período de aula, fosse por conveniência ou porque perturbavam demais os outros. As mães eram chamadas constantemente, ora para buscar seus filhos que não paravam na sala, ora para assistir as aulas na tentativa de contê-los. Era discurso de todos na unidade escolar que os pais ou responsáveis deveriam se responsabilizar efetivamente pelas crianças, por isso eram solicitados para acompanharem o comportamento dos filhos. Situação essa desagradável, acredito eu, tanto para os responsáveis quanto para a professora que só se fazia respeitar através da autoridade dos pais em sala de aula.

Embora a equipe de gestores e coordenadora insistisse em relatar que muitas atitudes já haviam sido tomadas anteriormente, penso que a escola teria que criar condições e criar/implementar situações que contribuíssem para a formação dos alunos e para a construção de relações pautadas na autoridade e no respeito.

Já encerrando a conversa, a diretora fez o seguinte diagnóstico sobre a turma: os alunos não tinham limites, não sabiam se comportar seja na sala ou em qualquer outro lugar, não tinham responsabilidade frente à execução das tarefas, brincavam o tempo todo e apenas uma pequena parcela da turma se encontrava alfabetizada.

A rotatividade das professoras nessa turma não possibilitou que se criasse e efetivasse uma rotina que promovesse a disciplina no processo de ensino-aprendizagem e na formação e no desenvolvimento dessas crianças.

Concordo com Pacheco (2004, p.104), quando afirma que "educar é fornecer meios e acompanhar processos de desenvolvimento". O que não

aconteceu no caso dessa turma, pois devo admitir que a escola falhou ou mesmo se omitiu diante da problemática que se instalou.

Antes de sair da sala da direção, que já se configurava um local pequeno e sufocante depois de ouvir tudo o que não se espera ouvir, questionei a equipe sobre o que havia falhado. Alguém havia se omitido na instrução, educação e na vida escolar dessas crianças. Simplesmente ouvi uma resposta vinda do canto esquerdo da sala, de quem até o momento não havia se manifestado, o vice-diretor:

- Todos falhamos! Pensamos que a professora H. pudesse dar conta do comportamento e da aprendizagem da turma, mas não foi isso o que aconteceu. Ela foi convocada para assumir a sala em meados do mês de maio, tempo suficiente teve. Se houvesse empenho de todos talvez a situação, agora, fosse outra.

E continuou, passando a mão pela cabeça:

- Agora devemos nos auxiliar para reverter esse quadro indesejável e saiba que pode contar conosco.

Outro fator agravante, que me deixou infinitamente preocupada, foi o diagnóstico da turma, pois aproximadamente 50% dos alunos ainda não liam e nem escreviam, ou seja, dos trinta e três alunos, apenas dezesseis decifravam os códigos de leitura e escrita. E ainda, tinha na sala um casal de irmãos portadores de deficiência mental moderada e os mesmos apresentavam um déficit de aprendizagem muito preocupante, pois ainda não realizavam distinção entre os signos letras e números.

Meu espanto foi tamanho diante dessa situação que não acreditava ser realidade. Pensei em desistir ou então tentar uma troca de período, de série ou mesmo de escola, quem sabe! E ser mais uma professora a abandonar aquelas crianças? Nada disso era viável! Não tinha outra saída, meu compromisso de educar só existia ali, naquela comunidade, com aquelas pessoas, visando a emancipação que defendia.

De acordo com a leitura que faço de Paulo Freire, a recuperação da humanidade através da educação somente é possível se houver conscientização e esta é produto de uma educação que possibilite o desenvolvimento da consciência crítica que, por sua vez, só ocorre através da reflexão crítica da realidade social.

De acordo com Freire (1979), o processo educativo deve possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica, que ocorre somente através do exercício da reflexão crítica da realidade social, marcada pela análise profunda desta, possibilitando ao indivíduo constituir-se como sujeito da história (a sua e da humanidade), ativo e transformador do seu meio.(apud LEITE, 2001, p.26). Ainda para esse autor, (1987), se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens, Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É praxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Uma humanização que exige determinados compromissos e uma ação efetiva que impeça que as crianças fiquem “sozinhas na escola”. A crônica de Pacheco (2003) é assumida nesse trabalho como referência para esse projeto e por essa razão é apresentada na íntegra:

Sozinhos na escola

O Miro (pode ser este o fictício nome do jovem) percorreu a via-sacra de várias escolas, até chegar àquela, por recomendação de uma técnica de serviço social e de uma psicóloga. O seu calvário acadêmico incluía várias passagens pelo *ensino especial* e por outros padecimentos. Um professor aproximou-se do jovem recém-chegado e propôs-lhe que escrevesse as suas primeiras impressões da nova escola: ***Não sei, não sou capaz, não faço. E você não me pode obrigar!...***

O professor insistiu com jeitinho. Mas...
...Mas eu não sou obrigado a fazer. Você num manda em mim. Você não é meu pai!

O professor era dos teimosos, mas logo ouviu a sugestão:
_ Ponha-me lá fora. Na outra escola, quando me portava mal, os setôres punham-me lá fora. Marque-me uma falta e pronto!

O Miro não sabia que só estava carente de firmeza e carinho. O pai não poderia dar-lho porque, há muito abandonara a família. A mãe “já não tinha mão nele e que nem pensasse tocar-lhe”. Professores, a julgar pelo

condicionamento que nele se tinha operado, poucos teria encontrado pelo caminho. O Miro tinha passado sete anos sozinho em casa e outros tantos na escola, e deixara de acreditar ser possível aprender:

- Ó setôr, você num sabe que eu, na outra escola, só tinha aulas de Educação Física, EVT e Moral?

À quarta tentativa de persuasão, quando lhe pediram que fizesse algo de que ainda se lembrasse, o Miro pediu-lhe que o dispensassem da tortura da escrita e lhe "ditassem umas contas, mas só de dois números", pois apenas se recordava (e mal) das contas de somar e de diminuir.

_Eu sou assim, setôr. No hospital, a psicóloga até disse à minha mãe que eu sou atrasado da cabeça praí uns cinco anos.

Todas as escolas deveriam ser espaços produtores de culturas singulares, mas também espaços de múltiplas interações, comunicação, cooperação, partilha... Sabemos que não é bem assim. As escolas são, quase sempre, espaços de solidão. O trabalho dos professores é um trabalho feito de solidão e a solidão dos professores é da mesma natureza da solidão dos alunos – professores e alunos estão *sozinhos nas escolas*.

Decorridos dois meses, o Miro já escrevia algumas frases, já fazia as suas preparações no laboratório das Ciências, até já lia palavras em... Inglês! E foi a professora de Inglês que protagonizou um episódio que viria a influenciar o curso da *recuperação* do Miro.

Perante uma atitude menos correta do Miro, a professora repreendeu-o. Porém, apercebendo-se das nefastas conseqüências da reprimenda num momento ainda tão frágil da reciclagem dos afetos, *emendou a mão* como pôde, explicou-lhe o essencial da asneira, e pediu desculpa ao Miro pelo exagero posto na repreensão.

- Aqui, os professores pedem desculpa? – inquiriu o Miro, estupefacto.

_Claro – respondeu a professora de Inglês.

O Miro reagiu com um esgar de espanto, deu uma volta e seguiu viagem, para que a professora não visse que pela sua cara de traquina inveterado passeava a manga da camisola com que limpava uma lágrima teimosa.

Em todos os anos letivos, há alunos que mudam de escola, por qualquer razão. Se aos pais assiste o direito constitucional de escolher a escola que consideram mais adequada aos seus filhos, ainda bem que tal acontece. Mas disse-me uma amiga que alguém lhe disse que outro alguém lhe dissera que alguém terá dito que a escola que acolheu o Miro *“não aceita qualquer aluno, que os seleciona”*.

Este e outros malfazejos disparates visam denegrir a imagem dessa escola, pelo que se justifica divulgar o exemplo do Miro. Por mais inverosímil que possa parecer, é bem real. E não se pense ser um caso isolado. Poderia aqui trazer dezenas de casos semelhantes, que têm por centro os tais *“alunos selecionados”*.

Poderia contar-vos muitas histórias de crianças *recuperadas* nesta escola de última oportunidade. A história da Ana liberta de quatro anos de degredo num fundo de sala, rotulada de burra. A do Francisco, que, chegado à nova escola, desatou aos pontapés nos novos colegas, a cuspir e a insultar, por ser a gramática que secretamente aprendera em três anos de insultos e humilhações. O Eduardo, após meses de privação de recreio, só porque o seu *braço doente o impedia de acompanhar a turma* na escrita de carreirinhas de letras. O Joaquim, que se gabava de, na outra escola, *“ter posto um professor no hospital”*. O Pedro, o choro em forma de criança nos primeiros dias na nova escola, porque, se já sabia ler quando entrou para a antiga, foi forçado a esquecer-lo e a *“acompanhar o resto da classe”*, acumulando cansaços e desgostos que, face ao estado em que chegou, quase diríamos ser possível a uma criança odiar. Do órfão ao maltratado, chegam encaminhados por instituições de reinserção social, chegam de lugares distantes, com marcas de violência e experiências de indiferença, que é a pior forma de abandono. Estavam *sozinhos na escola*. Deixaram de estar sozinhos na escola dos alunos *“selecionados”*, escolhidos, apartados, rejeitados... noutros lugares. Dentro dos seus humanos limites, a escola de que vos falo a todos acolhe, a todos ajuda na recuperação da auto-estima, do respeito por si próprios.

Dirão alguns leitores que todas as escolas têm este tipo de alunos. A diferença está em que a nova escola do Miro tem mais. Tem os que lhe cabe em sorte e os que outras rejeitam.

Os habituais “críticos” da escola que acolheu o Miro terão aqui matéria para reflexão. Já algum desses “críticos” se terá lembrado de denunciar esta “seleção”?

A crônica descrita acima nos permite refletir sobre as reais condições de nossos alunos em nossas escolas. Existem muitos alunos vivenciando situações parecidas, alguns são excluídos- como são os repetentes da escola onde trabalho. Nenhum professor os querem, são rejeitados e tratados com discriminação em relação a sua possível “ ignorância”. Outros já têm sorte mais feliz em encontrar pelo caminho professores que os acolham, invistam em suas habilidades e saibam extrair na essência os saberes que certos professores, indiscriminadamente, teimam em afirmar que tais alunos não possuem. É importante que nossos alunos deixem de estar sozinhos nas escolas, uma vez que, ao meu ver, estas são espaços de socialização, trocas, encontros e confrontação de diferentes pontos de vistas acerca de um mesmo assunto, o que contribui ao aprendizado e desenvolvimento do ser humano.

4. Confrontos à vista: tentativas triviais

*O passado é lição para se meditar,
não para reproduzir.*

Mário de Andrade

Pensei muito antes de voltar à escola para continuar com a classe. Nunca havia me deparado com uma situação tão complexa e "desordenada" numa sala de aula a ponto de pensar em desistir do ofício que tanto prezo e me orgulho, que é contribuir para construção emancipatória dos saberes dessa comunidade através do movimento de lançar-lhes inquietações e questionamentos.

Nem sequer poderia imaginar que o pior estava por vir. As aulas iniciavam às 13h00 e todas as crianças deveriam esperar seus professores nas filas espalhadas pelo pátio. Minha turma, com exceção de cinco ou seis crianças, permanecia na porta da sala. Os demais, somente após bater o sinal iam, aos poucos, chegando e entrando porta adentro todos suados.

Como toda turma tem e necessita de "regras" básicas ao convívio, decidi pela importância de "elaborarmos" nossas regras de convivência dentro e fora da sala de aula. Acreditava que envolvendo as crianças na tomada de decisão e estabelecimento de regras estaria criando, ou mesmo possibilitando a criação, de um ambiente de respeito mútuo, responsabilidade e de organização em sala de aula, no qual poderíamos cooperar uns com os outros.

Isso porque, como adverte De Vries e Zan (1998), quando as decisões são tomadas por outros, as crianças as experienciam como sendo impostas. Embora não fosse esse o meu objetivo naquele momento, infelizmente foi o que aconteceu. Comecei a falar, num tom elevado, que precisávamos conversar para "juntos decidirmos" algumas situações na sala. Mas isso não adiantou, pois eles continuavam falando mais alto que eu, andavam pela sala, se xingavam e brincavam de rodar o caderno nas pontas dos dedos.

Vendo que seria impossível qualquer acordo, peguei a caixinha de giz feita de madeira junto do apagador e lancei-a contra o armário. Bum! Foi um tremendo barulho! A estratégia para a chamada de atenção causou efeito desejado na ocasião, pois os alunos arregalaram os olhos, já prestando

atenção. Devo admitir que nesse momento também precisei de uma atitude extrema para chamar a atenção deles, um tanto semelhante ao que os mesmos faziam.

Poucos minutos depois ouvi lá do fundo da sala:

- A professora quer falar! Silêncio!

Nesse momento, já sem perspectivas de propor um bom diálogo e aspirando por um consenso ou mesmo adesão da turma, fazendo uso de minha "autoridade", decidi quais seriam as regras que todos nós deveríamos seguir e, sem a participação ou consentimento de todos, coloquei as normas na lousa. Regras compartilhadas e reciprocidade? Não consegui seguir minhas convicções e cumprir com o que havia me proposto.

Contrato Didático da 2ª Série D

- 1- Respeitar todos os funcionários e alunos da escola;
- 2- Realizar todas as atividades/tarefas de classe;
- 3- Não sair da sala sem comunicar a professora;
- 4- Levantar a mão quando quiser falar;
- 5- Não comer e nem correr dentro da sala;
- 6- Conversar baixinho só quando terminar as tarefas;
- 7- Cuidar do material coletivo e individual da sala;
- 8- Ajudar os colegas sempre que preciso;
- 9- Dizer sempre: obrigado(a), dê licença e por favor;
- 10- Não desrespeitar nosso Contrato.

Mas que "nosso" contrato que nada! Eu tinha consciência de como ele havia sido elaborado. Torci para que algum aluno questionasse, mas não o fizeram. Segundo o ditado popular que me acalmou a consciência: quem cala consente... Percebi que todos estavam copiando e sem qualquer questionamento, realizei a leitura para que todos conhecessem o "nosso contrato".

Nesse momento perdi a oportunidade de reduzir o exercício de autoridade desnecessária e de dar às crianças a possibilidade de regular seu

comportamento voluntariamente. Mesmo acreditando que ao refletirem juntas sobre os problemas da sala de aula as crianças poderiam ser levadas a perceber a necessidade de haver regras e atuar de forma autônoma (DE VRIES E ZAN, 1998), minha ação de controle e vigilância suprimiu essa participação.

Sei bem que a elaboração desse contrato foi pautada no exercício unívoco da autoridade do professor, sei também que fiz uso de um domínio hierárquico de forma coercitiva. No entanto, creio que não poderia ser diferente, não naquele momento. Só pensava em fazer algo de bom que resultasse na melhoria da situação inicial. Mas... O que diria Rosseau se presenciasse tal acontecimento?

Aprendi com Rousseau (1983) que o homem tem direito à liberdade porque nasceu livre e ninguém tem o direito de dominar outra pessoa. A ordem social, segundo o autor, é algo que foi estabelecido convencionalmente e deve ser um dever e direito de todos. Ele discordava dos pensamentos autoritários de Hobbes (1983), outro autor que acreditava que o homem é um ser que precisa de pactos para viver socialmente, sempre necessitando de outra pessoa para sobreviver e realizar-se, mas que para sobreviver em sociedade deve abdicar de seus próprios direitos em favor de um soberano que teria poder absoluto.

Para Rousseau (1983), o contrato só é legítimo quando tem o consentimento unânime de todos que participam do pacto. Pelo pacto, o homem abdica de sua liberdade, mas sendo ele próprio parte integrante do todo social que institui a lei e a obediência a esta lei, essa obediência para a ser a obediência a si mesmo. De acordo com a teoria rousseriana, a soberania não deveria ser de poucos, mas do povo como um todo. Ele preconizava uma democracia participativa e direta, em que a soberania do povo deveria ser mantida através de assembleias frequentes nas quais os cidadãos participariam sempre. O reconhecimento do homem como ser superior capaz de ter autonomia e liberdade é o cerne do pensamento desse autor, pois para ele o homem é livre na medida em que dá o livre consentimento à lei como válida e necessária à convivência social e para que consigam sobreviver, precisam unir suas forças e agirem em comum acordo, ou seja, concretizarem um pacto ou contrato social.

Como é impossível aos homens engendrar novas forças, mas apenas unir a dirigir as existentes, não lhes resta outro meio para se conservarem, senão formando por agregação, uma soma de forças que possa arrastá-los sobre a resistência, pô-los em movimento por um único móbil e fazê-los agir de comum acordo (ROUSSEAU, 1983, p.30)

O fato é que mesmo concordando com Rousseau e desejando fazer algo de bom que resultasse na melhoria da situação inicial, fiz uso de um poder que é conferido a todo professor. Contradição.

Devo admitir que esta concentração de poder sob a responsabilidade do professor lhe possibilita um controle tal do processo de ensino-aprendizagem, que a vida dos alunos, nesse tipo de relação pedagógica, passa a depender das decisões e critérios que o mestre tomará. Foi o que aconteceu comigo.

Reconheço com Foucault (2004) que o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. É importante dizer que para o autor, o poder é sempre relacional, somente existe nas relações, é nelas que se exerce. Não existe um poder em si, ele não existe fora de uma relação. O que existe é luta, afrontamentos, relações de força, situação estratégica, práticas e exercícios de poder (ORSO,1996).

Era justamente o que acontecia na relação estabelecida com minha turma. Numa extremidade eu tentava concentrar todo o poder fazendo uso da autoridade que me cabia enquanto professora. Na outra ponta as crianças resistiam e investiam contra as minhas atitudes e posturas pautadas no autoritarismo, uma vez que eu tentava "organizar" a situação em sala de aula visando manter a ordem e o silêncio.

Acontecia o que Guirado (1996), adverte em seu texto: o poder gera indisciplina. Pode parecer um equívoco falar em indisciplina se o poder é disciplinar, no entanto, o que fica demonstrado é que esta é uma das decorrências do poder disciplinador. Por funcionar como uma rede de mecanismos, nada ou ninguém escapa ao poder. Ele distribui-se e encontra-se em todos os espaços, fazendo com que os indivíduos sejam penetrados por

suas relações e também sirvam de veículos às suas relações. Essa é uma afirmação confirmada pela minha experiência.

Certo dia, logo após a prática de Educação Física, os alunos retornaram à sala totalmente agitados. Solicitei que se acalmassem para que continuássemos as atividades do dia. Um aluno, eleito como ajudante do dia, ficou encarregado de “cuidar” da turma enquanto fui até a sala da coordenação buscar material dourado¹ para auxiliar nas atividades matemáticas. Antes de sair da sala, solicitei que o ajudante do dia fosse para a lousa e lá marcasse o nome daqueles que não apresentavam um comportamento que contemplasse o Contrato Didático. Ninguém escapa ao poder, que nos captura com facilidade... Ao retornar, percebi que havia alguns nomes de alunos anotados, mas que um em especial tinha muitas marquinhos até o término da lousa. Então, perguntei:

- O que foi que o A . fez pra ter tanta marquinha no nome dele?

Como resposta, o ajudante disse tudo o que deveria acontecer com o A:

- Olha professora, nessa semana o A. não sai mais da sala pra nada! Não tem educação física na semana que vem, não tem vídeo amanhã, não sai mais pro recreio e nem senta mais com ninguém!

Minha fala sumiu por alguns instantes. Pensei na maneira como aquele aluno havia encontrado tanta punição para seu colega de classe, por isso indaguei:

- Mas o que foi que ele fez? E por que tanto castigo?

- Professora, ele jogou a borracha dela lá fora, chutou o M., xingou minha mãe de biiss, não quis fazer as lições e ficou dançando no meio da sala! E toda vez que alguém se comportava mal, a professora J. dava algum castigo. – disse o ajudante quase sem fôlego.

Tomei a vez na situação e perguntei para a sala se poderia ser assim mesmo, se o A. merecia todos aqueles castigos. A resposta foi unânime: - Sim!!!. Dirigi-me ao aluno que cometera todos esses “despropósitos” e disse-lhe:

¹ Barrinhas que representam o Sistema de Numeração Decimal apresentadas sob as formas de unidade, dezena, centena e milhar.

- Você concorda com isso que acabou de ser combinado aqui na sala? O que você tem a dizer? Ah! Antes de responder, levante-se e vá buscar a borracha de sua colega que jogou lá fora!

Demonstrando pouca importância no que ouvia, respondeu:

- Você faça o que quiser! Eu não tô nem aí! -chacoalhando os ombros, continuou:

_ Não vou buscar borracha nenhuma lá fora! E nem adianta chamar minha mãe porque ela não vem aqui mesmo. Você vai gastar papel mandando bilhete para ela!

Nesse momento, caminhei até ele, pedi que se levantasse e que fosse buscar a borracha imediatamente. Ele continuou sentado, não se importando com o que eu lhe falava, parecia mesmo que me ignorava. Essa atitude dele me surpreendeu, demonstrava uma postura de muita rebeldia. Então cheguei mais perto, passei a mão por cima da borracha do mesmo indagando se gostaria que alguém fizesse o mesmo, lançando a borracha dele lá fora. Foi um susto, pois ele imaginou que com aquele gesto eu iria concretizar minha fala. Devo assumir que essa fala serviu mesmo como uma "suave" ameaça. Rapidamente ele se levantou, com olhar cabisbaixo fitou alguns colegas na sala e um tanto sem jeito foi até o pátio e trouxe a borracha da colega. Penso que isso só se deu porque A. realmente acreditou que eu fosse jogar sua borracha para fora da sala. Será que ele cedeu por medo ou receio de que alguém pudesse enfrentá-lo? Mas com toda certeza sentiu-se envergonhado ao ceder, pois fora desafiado.

Quanto a mim, será que teria coragem para lançar pra fora a borracha dele? Acredito que se realmente fosse preciso, eu o faria. Mas ele continuava resmungando baixinho e isso me irritou muito. Disse que realmente ele merecia aqueles castigos todos e se dependesse da minha boa vontade, ele ficaria o mês inteiro com todos os combinados. Olhei para ele e no mesmo momento me arrependi, mas mantive a decisão. Dizer-lhe aquilo me fez mal. Sentia-me um monstro, mas tinha que cumprir o que havia prometido por mais doloroso que pudesse ser. Mas, infelizmente, dado o momento, não poderia ter sido de outro jeito, só quem vivenciou o contexto para compreender minhas atitudes.

A. é um garoto filho de pai presidiário que cumpre pena no Presídio Ataliba Nogueira e de mãe desempregada, que sobrevive recolhendo e

selecionando produtos recicláveis pelas ruas de Hortolândia. O que me fez mal por tratá-lo assim dessa maneira foi o fato de saber de sua história de vida. Certa vez, vindo de Hortolândia para Campinas, A. entrou no ônibus em que eu estava, passou por debaixo da roleta e entregou para todos os passageiros uns daqueles papezinhos solicitando ajuda à família. Quando me viu sentada, sua reação foi de saltar do ônibus e, no entanto, chamei-o até mim e entreguei em suas mãos uma pequena quantia. Ele agradeceu com a cabeça, continuou recolhendo o papel e o dinheiro com os demais passageiros. No outro dia, não demonstrou ter acontecido nada e também para evitar constrangimento, fiz o mesmo perto dos colegas. Mas na primeira oportunidade que tive, pedi que tomasse cuidado e recomendei que sua mãe viesse até à escola conversar para tentar colocá-lo em um desses programas sociais que atendem famílias que necessitam de ajuda.

Nas primeiras duas semanas A. resistiu aos combinados, mas logo se conformou. De acordo com o “castigo”, ele não participava das aulas de Educação Física, ficava na sala terminando as atividades no recreio e se precisasse sentar com algum colega pedia antes de colocar sua cadeira ao lado de alguém. A. tinha perdido sua liberdade dentro e fora da sala de aula e com seus colegas de turma.

Assim, confirmando as idéias foucaultianas, a punição na idade moderna, que já não é mais marcada pela corporeidade da pena, passa a ser a liberdade. É a ela que se visa com a punição: retira-se e devolve-se a liberdade à pessoa.

O isolamento celular - total ou parcial - é que foi a grande inovação dos projetos e das realizações dos sistemas penitenciários (FOUCAULT, 1999).

Embora a escola não seja propriamente uma prisão, ambas tem muito em comum e para meu desespero, em muitas das vezes, me senti um carrasco.

Não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é a delas. Nesse

sentido, é verdade que as escolas se aparecem um pouco com as prisões... (FOUCAULT, 2004).

Para qualquer professor é um suplício ver seu aluno "marginalizado", mas infelizmente esse acontecido serviu de "exemplo" aos outros. Foucault (1999) nos fala sobre as punições e de como suas execuções eram realizadas em locais públicos com a presença de espectadores. A punição é exemplar: o suplício, com esquartejamentos, queimamentos ou enforcamentos em praça pública. A penalidade é ao corpo, ele é alvo do castigo, marcado por sanções insuportáveis e executado por carrascos. Tudo com a conotação de um espetáculo teatral.

Não só o comportamento dessa turma era complexo e desestruturador, mas suas brincadeiras causavam "bagunça", gritaria e agitação, além de me incomodar. Também terminavam em choro e brigas. Por exemplo, eles gostavam muito de brincar de "cachorro". Todo e qualquer momento livre, inclusive no recreio, a brincadeira acontecia. Eles se dividiam entre cachorros e donos dos cachorros que saíam para passear com seus bichos de estimação. De repente, por algum motivo, se revoltavam e atacavam-se uns aos outros e a seus donos também. Arrastavam-se pelo chão engatinhando e rosnando uns para os outros, faziam "pipi" nos postes e até namoravam. O que me intrigava nessa brincadeira era o fato de incorporarem os cachorros com tanta verossimilhança, pois em alguns momentos chegavam a se morder realmente. E por que somente essa brincadeira com tantas outras existentes?

Apenas durante a produção desse texto é que pude enxergar melhor essa brincadeira que minhas crianças insistiam em brincar.

Os cachorros se rebelavam contra seus donos e investiam uns contra os outros. Era isso o que acontecia na sala. De certa forma, eu tentava "encoleirar" meus alunos e a forma de simbolização encontrada pelos mesmos era a brincadeira "do cachorro", pois assim podiam se rebelar contra minhas atitudes e posturas em sala de aula, retratando a experiência de relação que eles viviam até o momento. Savater (1998, p.128) afirma que "não são as crianças que se rebelam contra a autoridade educacional, são os adultos que as induzem a se rebelar".

No decorrer do ano, percebi que minha turma apresentava um comportamento diferente daquele anterior, pouca coisa convenhamos, e por isso decidi continuar tomando algumas medidas um tanto “firmes”. A relação autoritária professor-aluno, embora se explique internamente pela dialética entre poder centralizado e obediência, não tem sua origem em si mesma, nem na pura intenção individual. Nem era isso que eu pretendia propositadamente, no entanto, todos os bons professores conhecem sua condição potencial de suicidas: imprescindíveis no começo, seu objetivo é formar indivíduos capazes de prescindir de sua ajuda, de caminhar por si mesmos, de esquecer ou desmentir quem os ensinou (SAVATER, 1998, p. 111).

As relações de poder que circulam na escola, não somente nas relações professor-aluno, reproduzem em escala maior, a rede de relações existente na sociedade. Nesse sentido, Tratemberg (1986), nos diz que a engrenagem da escola é atravessada e marcada pela configuração social, mas também tem o papel de definir o sujeito, seja por meio das relações de poder entre professor e alunos, seja na formação pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber.

Poder e saber são inegavelmente, correlatos e não é possível existir neutralidade entre eles. A implicância entre saber e poder é recíproca, há uma articulação e dependência mútua entre ambos e um é, se assim posso dizer, condição de possibilidade do outro. O poder permite a produção e a extração de um determinado tipo de saber; E o saber, por sua vez, permite o exercício de um determinado tipo de poder.

O fundamental da análise é que saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um saber, como também reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder (FOUCAULT, 2004).

Nessa relação íntima entre saber e poder, o saber fundamenta e legitima a delegação social recebida pelo professor, que reafirma aos olhos dos alunos sua função, reforçando sua autoridade através de sua competência profissional. Desse modo, o saber ganha um caráter impositivo e unilateral, decorrente daquele que o detém e está encarregado de sua transmissão, em relação àquele que dele deve se apropriar.

Essa situação resulta numa relação desigual de superioridade-inferioridade, onde um tem a posse legítima do saber e o outro para apropriar-se deste saber, ou parte dele, deverá esforçar-se muito e apresentar bom comportamento, pois sem "ordem e disciplina" não há aprendizagem.

A relação que surge entre saber e poder através da educação, sempre foi "propriedade" dos grupos que detêm o poder e que se utilizam disso para manter o domínio, administrando a educação com a finalidade de atingir seus interesses particulares e manter o poder (tudo que sempre desprezei, mola propulsora dos motivos de ingresso e minha permanência na educação, bem como de lutas para reversão dessa situação). Por que, então, estava reproduzindo situação semelhante essa em minha sala de aula? Fazia do lugar que deveria ser palco de modificações, um local de reprodução e obediência. E ainda acreditava que esse exercício do poder é que estava ajudando as crianças a se disciplinarem!

Num dado momento, diante da indisciplina, me percebi temerosa de compartilhar o "poder" com meus alunos. Parecia arriscado demais, era mais fácil permanecer com a estrutura convencional de autoridade pautada na hierarquia e que prevalece em nossa sociedade.

Repensando a situação da sala, a turma vivia em constantes brigas, xingamentos, agressões, parecia não ter limites. Era difícil repartir o poder naquelas circunstâncias! Alguns alunos não paravam em suas carteiras, estavam sempre provocando/atrapalhando os colegas e já não atendiam minhas solicitações. Uma professora chegou a me dizer que eu não deveria "afrouxar as rédeas", pois se o fizesse, os alunos poderiam "subir pela minha cabeça" e até mesmo me agredir.

Resolvi abrir para uma nova conversa, mas receando que eles se rebelassem, essa conversa foi totalmente "comandada" por quem representava a autoridade maior na sala, a professora, é claro. Eu desejava disciplina, pois concordo com Savater (1998) que nenhum processo educacional é possível sem uma certa disciplina. Nessa conversa "decidimos" que todo aquele que causasse qualquer dano, fosse material, humano ou moral, seria responsabilizado.

Nessa mesma época, ocorreu na unidade escolar um "surto-virótico" chamado Conselho Tutelar. Refiro-me dessa maneira, porque todo e qualquer

acontecimento que fugisse da rotina institucional era logo encaminhado para o Conselho Tutelar. As mães temiam ir parar nessa instituição com seus filhos, fosse o motivo que fosse. As crianças tinham medo de ficar presas, sem os pais, e de apanhar dos maiores que lá viviam.

As crianças com número excessivo de faltas e comportamento “suspeito” eram encaminhadas a esse órgão mantido pela Prefeitura para passar por entrevistas com assistentes sociais que acompanhavam os casos, indicando ou não algum tratamento ou solução.

Durante algum tempo esse recurso coercitivo manteve a garotada às “rédeas curtas”, poucos ousavam burlar as regras de boa conduta da escola e o número de crianças na sala da direção escolar reduziu significativamente. Na sala de aula, eu recorria a outros instrumentos de poder (controle e contenção), organizava o ambiente escolar, colocando-os em duplas com o intuito de manter a ordem e o silêncio no espaço escolar, pois essa modalidade de sentar em duplas serve para facilitar, como já disse acima, não somente o controle da turma pela professora, mas também a vigilância mútua de uns sobre os outros. É fato que a vigilância envolvia a todos. Mas nesse caso, tenho que confessar, a vigilância estava sob o meu comando e que “jogava” com os alunos ao exercer esse poder professoral dominando a situação e mantendo o controle mesmo não estando presente. O vigiar constante, como maneira preventiva, impedia que o “delito” fosse cometido, que acabava por facilitar a internalização do vigiar a si próprio dando início a um processo de vigilância interna.

Pra facilitar essa vigilância atentei-me a uma disposição do espaço que supostamente privilegiava a concentração, evitando a dispersão durante a aula. Cuidadosamente, definia o lugar que o aluno deveria sentar, afastando e separando os amigos, os mais agressivos dos mais falantes, tendo assim uma maneira bastante eficaz de controle e vigilância.

Recordo-me de uma diretora, que já não vejo há uns cinco ou seis anos, que sempre falava aos professores iniciantes em alto e bom tom pelos corredores afora: **“separar e dividir para melhor controlar”**. Do mesmo modo que essa diretora, eu também entendia que assim seria mais produtiva a aprendizagem, uma vez que aos pares eles não precisariam se locomover intensamente pela sala, centralizariam sua atenção na figura da professora e, o

mais importante, essa disposição do ambiente escolar facilitaria o controle dos alunos, pois bastaria apenas um olhar para constatar aquele em “desordem”.

Sobre o olhar, Foucault (1999,) nos diz:

O olhar vai exigir muito pouca despesa. Sem necessitar de armas, violências físicas, coações materiais. Apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo.

O olhar, assim como Foucault descreve, embora seja uma espécie de fórmula maravilhosa e de custo irrisório, está longe de ser a única e principal técnica de poder desenvolvida na modernidade na escola.

A prática de ensino e as normas pedagógicas têm em sua essência a vigilância, o que significa manter o aluno sob um olhar permanente. É nessa estrutura escolar que se legitima o poder de punir e disciplinar, que passa a ser visto, por algumas crianças, como algo natural e de aceitação sem qualquer questionamento.

Percebi ainda que, para manter o controle e o domínio dos alunos, como num jogo, eu estava desenvolvendo uma série de habilidades: gestos, tom de voz, ameaças, combinados, olhares carregados de censura e chantagem, aqui se incluía, a escrita de bilhetes aos pais. Infelizmente ou felizmente, naquela ocasião, o poder de decisão estava sempre pautado na autoridade hierarquicamente superior, revelando que as relações acontecem sim de cima para baixo.

Os alunos, por consequência dessa relação vertical estabelecida e específica para o momento, tornavam-se sujeitos dependentes das decisões dos outros, embora nessa condição, participassem, sutilmente, das ações e tomadas de decisão que os destinavam. Esse não era o meu desejo, pelo contrário, mas meus alunos tornavam-se pequenas pessoas heterônomas.

A contribuição de Kamii (1984) me faz refletir como as recompensas e castigos mantêm as crianças obedientes e heterônomas. Essa era uma rotina com a minha turma.

Certa ocasião, precisando me ausentar da sala por alguns minutos para buscar o aparelho de televisão e o vídeo, deixei a turma sob os cuidados e a vigilância do casal de ajudantes do dia. No retorno, quando me aproximava da sala, ouvi algo de peculiar em alto e bom som. Diminuí os passos, solicitei à

criança que me acompanhava que esperasse um pouco antes de entrar na classe e comecei a ouvir o que se passava. Era a ajudante que através de gestos, trejeitos e falas elaboradas, reproduzia meu comportamento aos demais alunos, que se mantinham sentados.

Andando de um lado ao outro na sala, com as mãos na cintura, muito brava e demonstrando irritação, ela reproduzia as broncas e solicitava os cadernos para escrever bilhetes aos pais dos alunos que não se comportavam. Deu dois passos em direção à carteira de um colega e bateu com a mão na mesa exigindo atenção do garoto. Depois, indo em direção à porta e cruzando seus braços, disse à turma:

- Olha, 2ªD, acho melhor vocês colaborarem! Eu vivo me esforçando, trago coisa nova e diferente pra vocês, mas ninguém se esforça. Eu vou largar mão de vocês e vou trocar de turma.

A dramatização apresentada por aquela aluna me marcou tão profundamente que, meio que perdendo o rumo, cheguei à sala quando ela finalizava com três sutis tapinhas na porta exigindo atenção e silêncio.

Ao me ver, imediatamente ela se sentou e anotou os nomes da lousa num pequeno pedaço de papel e me entregou dizendo:

- Quase ninguém fez bagunça, professora, só os mesmos de sempre! Tá aqui os nomes deles.

Peguei aquele papelzinho das mãos dela e pedi que se sentasse. Não consegui encaminhar nenhuma discussão. Assistimos ao filme "Mulan", previsto para aquele dia, e logo depois refletimos sobre o papel da mulher na sociedade. Saímos para o recreio e qual não foi minha surpresa quando a ajudante cobrou que os alunos que estavam com os nomes marcados na lousa não deveriam sair para brincar, já que haviam feito isso dentro da sala.

Convoquei a sala para uma rápida assembléia para discutir o que poderia ser feito com aqueles que tinham seus nomes marcados. As assembléias de classe, de acordo com Araújo (2004), tratam de temáticas envolvendo o espaço específico de cada sala de aula. Dela participam um docente e todos os estudantes de uma turma. Seu objetivo é regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais no âmbito de cada classe e, com encontros semanais, serve como espaço de diálogo na resolução dos conflitos cotidianos.

Sempre acreditei que as assembléias e as votações sempre foram as possibilidades mais democráticas para decisões e resoluções de conflitos em todos os momentos, inclusive em sala de aula, porém nunca havia até então dado tão certo com essa turma como o foi naquele momento. Talvez porque nesse dia, tocada pela imagem da minha aluna assumindo o lugar da professora cuja imagem eu própria recusava, tenha conduzido a assembléia ouvindo os meus alunos e repartindo o poder de decisão. Penso que não centralizei o poder, como de costume, mas efetivamente o compartilhei com as crianças.

Portanto, fazer assembléias pressupõe uma aprendizagem democrática para docentes e discentes. Os alunos precisam aprender a ouvir, a controlar seus impulsos autoritários, a deixar o outro falar e confiar no poder do grupo como agente de regulação coletiva. Os professores também! Esses são alguns dos processos construídos por meio do espaço de diálogo e participação propiciados nas assembléias (ARAÚJO, 2004).

Dei a voz à minha ajudante que, severamente, defendia que seus colegas não deveriam ter recreio. Todos pareciam concordar e então resolvi intervir, dizendo que poderíamos mudar as decisões se todos concordassem e achassem justo. Continuei dizendo que as pessoas mudam, modificam seus atos e que bom que elas realizam esse movimento de repensar o que fizeram de errado e que se for-lhes dado oportunidade, essas mesmas pessoas podem corrigir seus erros. Era isso o que estava acontecendo comigo naquele momento? Eu falava para as crianças ou falava comigo mesma?

Muitos perguntaram se eu não poderia dar uma chance para quem estava com o nome marcado. Argumentavam que eles poderiam sair para o recreio, mas que se "aprontassem" novamente, não teriam mais outra chance. Acenei com a cabeça positivamente, todos formaram a fila da merenda e saíram.

Essa confrontação entre os alunos me causava mal-estar, me vi reproduzindo, de certa forma, valores hegemônicos da sociedade. Esses impasses na sala de aula contribuíam para produção de sujeitos com valores arcaicos de submissão.

Percebi que, embora estivesse pensando na aprendizagem deles, tentando que se familiarizassem com a disciplina para adquirirem um ritmo de

estudo e responsabilidade escolar, esse não era o melhor e nem o único caminho a ser traçado. Segundo Macedo (2005), a solução "autoritária" pode, como sabemos, ser praticada, pois podemos por ela justificar o que queremos que algo se torne. Muitas das vezes, de fato, ela funciona. Mas a que preço?

Depois de me "assistir" na figura da minha aluna e acreditando que tanto professores quanto alunos afetam e são afetados pelo mesmo processo de mudança social, resolvi mudar de estratégia para tornar o ambiente da sala de aula num espaço de discussão, participação, parcerias e cumplicidade.

Desejava a disciplina, mas não uma conduta disciplinar cega e obediente. No fundo, sempre desejei que meus alunos fossem, como defende Macedo (2005), autogovernados, o que pressupõe a auto-disciplina e esta, por sua vez, nos ensina a ser autônomos. Ainda para o autor, o desenvolvimento da autonomia como uma disciplina supõe obediência a deveres e regras para sua realização. Supõe respeito mútuo, pois implica a consideração do outro com quem fizemos um compromisso. Ambas as partes (eu e as crianças) tínhamos um compromisso umas com as outras.

E como lembra Kamii (1984), se queremos que as crianças desenvolvam a autonomia, devemos reduzir nosso poder adulto, abstendo-nos de usar recompensas e castigos e encorajando-as a construir por si mesmas seus próprios valores morais.

Naquele meio tempo de recreio não saí para a sala dos professores, permaneci dentro da sala de aula para refletir sobre o que havia sido feito, até então, de mim e das crianças. Nesse momento foi inevitável não pensar em tudo o que sempre aspirei para meus alunos: autonomia, criticidade, ser social cuja a capacidade de transformação fosse real. Defendia com Freire (2006) que o educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. O que havia sido feito dos meus princípios, valores e de todo um ideal de vida?

Nesse tempo de reflexão na sala de aula, tantas vezes retomada em casa e durante o exercício de escrita desse trabalho, percebi que nossas qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Paulo Freire, que se fez texto em *Pedagogia da Autonomia* (2006), tem seu olhar o tempo todo voltado àqueles que ousam ensinar aprendendo e nos interroga como

seria possível sairmos na chuva, expostos totalmente a ela, sem defesas, sem nos molharmos. E afirma, ainda, que não posso ser professor sem me por diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos.

A maneira como os alunos me percebem tem importância capital para o meu desempenho (FREIRE, 2006). A maneira como meus alunos me viam me aterrorizava, como já relatei anteriormente. Foi muito desagradável me assistir minha aluna reproduzindo com excelência minhas atitudes, postura e desempenho em sala de aula. Daí que meu desafio passa a ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo (FREIRE, 2006).

5. Uma nova postura exige novas atitudes

O senhor...Mire e veja que o mais importante e bonito do mundo é isto, que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam - verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isto me alegra, montão...

Guimarães Rosa

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições para que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiem a experiência profunda de assumir-se (FREIRE, 2006). Assumir que estava fazendo uso de uma prática educativa que não era condizente com os meus princípios, valores e ideais sócio-políticos foi de suma importância para tomar consciência e coragem para iniciar, ou pelo menos tentar, um trabalho transformador.

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 2006, p. 41)

Enxergar a minha sala de aula como um ambiente caótico me fez perceber o quanto era inútil insistir na postura que até então havia adotado. No início poderia surgir efeito, assim como foi, mais até quando controlaria a turma pautada no autoritarismo? Isso com certeza não seria bom! Não era motivo ter me assumido tão autoritária só pelo fato da turma ser indisciplinada. Estava muito atemorizada e minha primeira reação foi me fechar para os alunos e seus questionamentos. Era muito mais prático ditar ordens a serem cumpridas do que possibilitar e participar do processo de construção das mesmas.

Foi muito difícil me ver através da dramatização daquela aluna. É complicado assumir seus erros diante dos outros, e mais ainda tentar corrigi-los sem ter a certeza que obterá êxito, uma vez que sua atitudes podem ter posto tudo a perder.

Algo que mexeu muito comigo e me fez repensar sobre a situação da minha sala de aula, foi admitir que os contratos são um bom começo, que as regras coletivas são claras se todos estiverem de acordo, assim fica mais fácil chamar a atenção quando ocorre uma transgressão.

Pois, como afirmam De Vries e Zan (1998), se o professor apresenta a necessidade de determinado procedimento, e o que este deve ser capaz de realizar, e se convidar as crianças para que participem na decisão sobre como fazê-lo, o resultado poderá ser um aumento nos sentimentos de propriedade dos procedimentos da classe.

Fui percebendo que aquela turma necessitava de estratégias especiais, não as convencionais, por isso para alcançar promover alguma mudança no tipo de relacionamento que até então havíamos estabelecido em sala de aula, optei por envolver as crianças nas decisões quanto ao que fazer diante dos conflitos que surgiam em nosso ambiente de convívio. Acreditava - e continuo acreditando - que a tomada de decisões é a melhor maneira das crianças exercitarem e praticarem a auto-regulação e a cooperação. Assim, dando esse poder às crianças poderia tentar reduzir suas heteronomia.

Diante do mal estar que a confrontação inicial com meus alunos me causara, adotei novas atitudes que nos modificaram totalmente até o fim do ano letivo.

Numa certa ocasião, na entrada para sala de aula, ao buscar meus alunos no pátio, permiti que dois alunos terminassem uma disputa de bolinhas de gude. Eles pareciam não acreditar e comentaram esse feito até a hora do recreio. Depois passei para o toque e eles pareciam não acreditar que eu pudesse tocá-los. A cada acerto, boa atitude, um pedido de desculpas e “dê-me licença” eu os elogiava e acarinhava, passava as mãos em seus rostos e dava-lhes um beijo em uma das faces. Às vezes os surpreendia com um abraço de surpresa na fila antes da entrada ou na hora do Hino Nacional. Na volta do recreio, quando buscava os mais dispersos no banheiro, trazia-os de mãos dadas.

Ah! Por falar em banheiro!!! O dia em que eu entrei no banheiro dos meninos pela primeira vez, toda a turma espantou-se. Os meninos pareciam não acreditar que eu estivesse ali. Eu fui entrando e com os olhos meio tapados para fazer uma graça, dizia: - “Tô chegando!!! Quem será que vou encontrar por aqui fazendo arte?” Aí eles gritavam e saíam correndo, pensando que eu não os estivesse vendo.

Os outros alunos de outras salas que ali estavam sorriam e também entravam no clima da brincadeira e corriam para as suas salas de aula. Com o

tempo, assim que dava o sinal de término do recreio, os meus alunos me esperavam perto da porta da sala dos professores e todos queriam pegar em minhas mãos. O jeito era fazer uma grande corrente humana e voltarmos todos para sala uns grudados aos outros. Em muitas ocasiões houve brigas para saber quem seria o primeiro da fila, ou então, perto já da hora de qualquer saída, eles arrumavam o material correndo e ficavam empurrando uns os outros na porta para ficar na frente. Os menores e também bem espertos, sempre determinavam que as filas seriam por ordem de tamanho; os maiores reclamavam, não concordando, sendo necessária minha intervenção. Para amenizar e não surgir mais problemas, cada dia eu pegava alguém num ponto da fila, depois decidíamos que seria primeiro de acordo com a lista de chamada, assim como a ordem dos ajudantes do dia.

Um dia, uma garotinha recém chegada, veio até minha mesa para eu lhe explicar as atividades e sentou-se no meu lugar. Foi um espanto só na sala. Passado um tempo, enquanto eu passava as atividades na lousa, alguns alunos, os mais ousados, copiavam sentados no meu lugar. Passei a participar do recreio deles e a merendar com eles sentados na mesa do refeitório. É interessante ressaltar que todas as atitudes que eu tomava para estar mais próxima deles causavam-lhes espanto.

Quando era preciso atenção para qualquer instrução sobre as atividades, ao invés de ficar pedindo silêncio, adotei uma postura que agradara a todos e que a todos surpreendera. Tendo necessidade de falar e de ser ouvida com a atenção de todos comecei a cantarolar num tom bem suave e média voz a seguinte canção:

Nessa rua, nessa rua tem um bosque,
Que se chama, que se chama solidão,
Dentro dele, dentro dele tem um anjo,
Que roubou, que roubou meu coração,

*Se eu roubei, se eu roubei seu coração,
Tu roubaste, tu roubaste o meu também,*

*Se eu roubei, se eu roubei seu coração,
É porque, é porque te quero bem.*

No início, até que eles ficassem “quietos”, eu cantarolava a canção toda. Eles sem entender o porquê que eu cantava e não chamava a atenção com tapas no armário ou porta, ouviam e muito receptivos, iam diminuindo gradativamente o tom da conversa para que pudessem me ouvir. Quando terminava a canção, a conversa tinha cessado, já podia então dar as instruções e/ou coordenar as atividades a serem realizadas. Roubamos os nossos corações porque agora nos queremos bem? Passado um tempo, não mais que um mês, já entendendo o mecanismo da canção, eu apenas cantava a primeira estrofe e a turma continuava num lindo e afinado coral a segunda estrofe, parecendo que me respondia que, realmente, como se estivéssemos no bosque, roubara meu coração porque eu também roubara os corações deles. Isso me arrepiava!

Outra atitude que tomei como prioridade de reconstrução foi nosso Contrato Didático. Kamii (1984) chama a minha atenção para o fato das crianças respeitarem as regras que elas fazem para si próprias. Elas também trabalham com mais empenho para atingir as metas que elas colocam para elas mesmas. Isso era tudo o que eu queria. Agora que já me ouviam poderiam participar de maneira cordial e atuante na elaboração dos combinados da sala de aula. Penso que algo também mexera com eles, brotava um fiozinho de cumplicidade entre nós. A possibilidade de coordenar nossos pontos de vista com os outros nos permitiria considerar os fatores relevantes para decidir agir da melhor forma para todos. Isso porque quando uma pessoa leva em consideração os pontos de vistas das outras, não está mais livre para mentir, quebrar promessas e ser leviano (KAMII, 1984). Assim foi.

Para a elaboração de um novo contrato, reunimos-nos num círculo e iniciamos uma conversa, a qual eu mediei e procurei atuar como uma reguladora sensata. Não ditei mais quais seriam as regras, apenas conduzi a discussão, intervindo de maneira sutil. Procurei seguir a recomendação de De Vries e Zan (1998) e conduzir as discussões de tomada de decisões com as

crianças sem na verdade, tomar as decisões por elas. Chegamos aos seguintes combinados:

Contrato Didático da 2ª série D:

- 1- Devemos tratar todos na escola com respeito e educação;
- 2- Usaremos sempre as palavras: por favor, com licença e obrigado(a);
- 3-Evitaremos correria dentro da escola para não nos machucarmos;
- 4- Para que todos se entendam devemos levantar as mãos: cada um fala por vez;
- 5- Manter um clima de amizade, ajudando o colega quando preciso;
- 6- Falar em voz baixa para não atrapalhar nossos colegas;
- 7- Cuidar do material coletivo e individual da turma;
- 8- Perguntar sempre que tivermos dúvidas sobre alguma coisa;
- 9- Cumprir nosso contrato enquanto estiver valendo;
- 10- Esse contrato poderá ser modificado quando necessário.

Na reformulação do nosso Contrato Didático, todos os alunos participaram, inclusive A., que mudara muito seu comportamento e virara meu companheiro. Eu também mudara, na medida em que quem escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 2006).

A turma progredia muito. Havendo devolutivas dos alunos diante de minhas investidas e novas atitudes, decidi que os ajudantes do dia deveriam, como parte do processo, modificar suas atitudes. Meus alunos entendiam que para serem ajudantes tinham que ir até a lousa, estando eu ausente, e marcar o nome dos colegas que ficassem falando. Convoquei uma assembléia e decidimos juntos a nova função dos ajudantes do dia. Resolvemos que os tais me auxiliariam nas atividades propostas, bem como na rotina do dia, entrega de material, contagem dos alunos, apagar a lousa, recolher os materiais utilizados, trancar a porta da sala de aula durante o recreio, entre outros auxílios que não fossem cuidar da vida do outro. Levou um bom tempo para

que compreendessem o novo ritual e deixassem de lado suas antigas funções: delação e controle dos colegas através da vigilância.

Decidimos que a saída para o banheiro se daria de maneira diferente e seria mais autônoma, utilizando plaquinhas para os meninos e meninas com as inscrições *Ocupado* e *Livre*. Confeccionamos as plaquinhas de madeira com a ajuda do pai de A. O próprio garoto deu a sugestão, uma vez que seu pai utilizara e realizara trabalhos de acabamento fino na cadeia. O senhor J., pai do meu aluno, confeccionou duas lindas plaquinhas para as meninas com o desenho de uma menina com muitas flores coloridas e com a inscrição no rodapé *Livre* e em seu verso escrito **Ocupado**. Para os meninos, o desenho de um menino lendo um livrinho de história infantil com rodapé e verso com as mesmas inscrições das meninas.

Assim, quando alguém fosse ao banheiro, não precisaria mais solicitar minha aprovação, bastava virar as plaquinhas e sair. Mas nós combinamos um horário de início. Poderiam sair após as 13h30 e antes desse horário somente urgências, pois assim que chegassem à escola deveriam ir ao banheiro antes ao invés de ficar o tempo todo correndo e brincando pelo pátio.

Aos representantes de sala, um casal de alunos eleitos pela turma, ficava a incumbência de anotar as reclamações dos demais diante de qualquer episódio em sala ou mesmo fora da sala, dúvidas, questionamentos, possíveis injustiças e a representação da turma em conselhos.

A pauta do dia (rotina do dia) que sempre havia sido colocada na lousa, agora tinha outro sentido além do de informar e organizar nosso tempo: auxiliava os ajudantes do dia a se organizarem ao longo do decorrer do dia para melhor me auxiliar. Já apresentavam perfil mais autônomo e eram capazes de tomar, com a ajuda dos representantes da turma, decisões sem minha presença e mantê-las e efetivá-las quando necessário, consultando os colegas.

Já não era preciso mais aumentar o tom de voz para falar na sala, nosso entendimento havia se concretizado. Diante de situações mais complicadas, quando um de nós burlava os combinados do contrato, por exemplo, não tomava mais a decisão sozinha. Eu dividia o problema com a turma que, num consenso, ajustava uma regulação.

Organizar a interação com colegas não significa suprimir conflitos. Pelo contrário. Em uma situação de conflito as crianças têm a oportunidade de perceber os diferentes pontos de vista do outro. Elas são motivadas a descobrir como resolver um problema (DE VRIES e ZAN, 1998). E nem adiantava eu querer descumprir o que havia sido acertado, pois todos me cobravam.

Durante um certo tempo pensei que tanta "indisciplina" fosse um ataque pessoal, mas mesmo pensando assim, nunca aceitei provocações dos alunos para não reforçar comportamentos indesejados. Essa postura se manteve diante dos conflitos que surgiam, pois não é verdade que minha turma tenha se transformado numa legião de anjos que agiam cordialmente em todos os momentos. O movimento do grupo era de questionar quase tudo, qualquer palavra que soasse de maneira diferente do nosso costume exigia um esclarecimento para desfazer o equívoco. Palavra essa muito utilizada por eles para explicar algo que saía de maneira distorcida. Sempre lamentavam o *equivoco*, pois seria sem intenções de ofensas.

Parecia outra turma, uma grande transformação, pelo menos para mim enquanto professora e protagonista/antagonista que vivenciei toda essa trajetória de mudanças. Mais eu queria mais. A turma podia "render" mais se houvesse investimento, e foi isso que eu fiz.

No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia (FREIRE, 2006, p.94).

É importante explicitar que tais modificações em minha prática educativa se deu dia-a-dia, ouvindo dos alunos suas histórias de vida, seus relatos sobre o que pensavam a respeito da escola, da professora, dos colegas de turma e de si próprios. Foi um processo doloroso, tive que me enxergar através dos meus alunos (estes foram meu espelho refletindo minha própria imagem), por intermédio de suas reações frente às minhas atitudes e o que mais me incomodava era o fato de estar agindo assim se meus ideários e formação não condiziam com aquelas práticas.

Segundo Freire (2006), de nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mas impor ao educando a vontade do mestre.

Na verdade, penso que me assustei diante da turma e de suas atitudes que representavam um misto de "faço o que quiser, o que tiver vontade de fazer". Decidir é romper e, para isso, é preciso correr o risco. Mas, por outro lado, a autoridade coerentemente democrática jamais se omite (FREIRE, 2006).

Uma reflexão de toda a minha trajetória na educação, minha formação no magistério, as leituras, a busca de auxílio com alguns professores propiciaram essa nova fase, mas o fundamental e alicerce de toda a minha modificação foi travar uma luta comigo mesma deixando de lado o comodismo e trazendo a tona toda teoria (agora prática) seguida de ideais sócio-políticos e filosóficos de uma vida.

Freire (2006), um interlocutor especial, acredita que o papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num "calendário" escolar "tradicional", marcar as lições de vida para as liberdades mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume.

Era preciso utilizar formas de pedagogia que incorporassem interesses políticos que tivessem natureza emancipatória, tratar meus alunos como agentes críticos, problematizar os conhecimentos, utilizar e desenvolver o diálogo crítico em sala de aula e que contribuíssem para mudanças. Freire (2006) aponta a importância do que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, que é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta, pois "se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante.

Por tudo isso me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta

contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa (FREIRE, 2006). É preciso admitir que me desesperei. Sim, isso aconteceu, mas a esperança de que professor e alunos juntos pudessem aprender, ensinar, inquietar-nos mutuamente, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria, sempre a mantive. Contradições sempre haverá.

6.Caminhos trilhados no coletivo

Não se trata de descobrir e percorrer sozinho uma única vez uma pista. Mas de traçar e de concluir, para uso de muitos, uma larga pista.

Lebret

Reconhecendo-me nas palavras de Paulo Freire (2006), mudar é difícil, mas possível. Iniciamos uma nova e promissora fase de convívio, as decisões no coletivo ganharam caráter fixo e predominante em nossa turma. As regras afixadas na porta do armário tinham, entre outros objetivos, não recorrer aos pais constantemente, fazer com que os alunos refletissem sobre suas ações fazendo uso de sua autonomia e tornar o ambiente escolar agradável.

Em grupos, meus alunos listaram as “infrações” que ainda ocorriam na sala, classificadas em “muito graves, graves, médias e leves” e definiram suas respectivas “sanções”, perda de pontos e multas a serem pagas com algum tipo de ajuda/auxílio ou mesmo papel higiênico e sabonete para o uso coletivo. Como afirmado por De Vries e Zan (1998), as crianças também são capazes de muitas decisões em grupo sobre as atividades em sua sala de aula. Ocasionalmente, elas podem ser envolvidas no arranjo da classe, na definição de lugar dos materiais e na escolha de atividades na classe. Nossas regras de convivência foram incorporadas. Diante da chegada de algum aluno novo, este era logo avisado da existência do nosso contrato. Caso o mesmo apresentasse comportamento destoante daqueles permitidos, era advertido de seu comportamento indesejável e solicitada sua retratação/melhora para com seus colegas.

Sempre que precisava da discussão de algum assunto, esse se fazia por meio de assembléias nas quais todos se sentiam livres para opinar. Nossas discussões se davam de maneira calorosa e se algum de nós se exaltava logo se desculpava. Mesmo diante de algum episódio desagradável em sala ou fora, o assunto era logo discutido. Aquele que cometera a infração, se assim posso chamá-la, era indagado sobre o que fizera e porque o fizera, depois ouvia respeitosamente o ponto de vista de seus colegas que se sentissem à vontade para falar. No início era “bate boca”, mas como tudo se deu num

processo de construção, esse “ouvir” o que os outros pensam sobre nós ou sobre nossos erros foi aos poucos sendo incorporado e bem-vindo à turma.

A participação da turma se efetivou e uma das alunas sugeriu a montagem de uma daquelas caixinhas de sugestões, vista por ela numa ocasião acompanhando sua mãe ao consultório médico. Disse me poderíamos dar “palpites” ou criticar algo sem dizer quem éramos. Foi uma boa idéia, eles fizeram bom uso da caixinha, davam recados, dicas, os mais vergonhosos participavam com maior freqüência dando suas opiniões e até me criticavam por ter, na época, cortado os cabelos e mudado a cor dos mesmos. Os bilhetes e sugestões eram diversificados. Foi uma experiência gratificante e construtora.

7. Considerações finais

*Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor,
mas lutamos para que o melhor fosse feito...
Não somos o que deveríamos ser...
Não somos o que iremos ser...
Mas graças a Deus, não somos o que éramos.”*
Martin Luther King

O primeiro tipo de relacionamento que tive com meus alunos foi de coerção ou controle, no qual eu prescrevia o que as crianças deveriam fazer, oferecendo-lhes regras prontas e instruções para o comportamento. Piaget destaca que esse tipo de relação produz um comportamento de heteronomia, no qual a criança segue regras dadas por outros e não por ela própria (DE VRIES e ZAN, 1998).

Dar aos alunos a chance de participar da elaboração de regras colocou fim ao conceito de que o professor manda e o aluno obedece. O clima de controle e repressão foi amenizado quando passei a dar “voz” às crianças, reconhecendo que elas têm muito o que falar. Elas aprendem até mesmo quando não temos intenção em “ensinar”.

Acredito que esse movimento de investir na autonomia como geradora da disciplina traz excelentes resultados. Eis aí o “pulo-do-gato”: a autonomia como superação da heteronomia excessiva em sala de aula.

Aprendi com Freire (2006) que, como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador.

A sala de aula é o lugar por excelência da produção dos conhecimentos, sejam eles relativos aos conteúdos acadêmicos propriamente trabalhados pela escola, ou mesmo relativos à vida e crescimento pessoal e humano. Por isso, como professora, é necessário pensar na complexidade da prática pedagógica.

Acredito que a mudança constante de professores, possivelmente, contribuiu para que a turma demonstrasse a falta de compromisso com a escola. Os alunos, além dos prejuízos no próprio encaminhamento da

aprendizagem, apresentavam dificuldade no relacionamento com pessoas que representassem autoridade que não fosse a deles.

Depois que estabeleci um vínculo afetivo com a turma, uma relação de amizade e de confiança, as mudanças de postura começaram a aparecer. Porém, nunca me esqueci que na condição de professora, deveria agir como um adulto que se relacionava com crianças que necessitavam de uma autoridade dentro da sala de aula. O que não era possível perceber naquele momento de conflito inicial é que a postura dos alunos poderia ser resultado dessa falta de vínculo entre os professores e eles.

É importante relatar que, de certa forma, travei uma luta solitária na conquista dos meus alunos, pois no que diz respeito à parte gestora da unidade escolar, obtive pouco respaldo no tratamento e solução desse conflito. No início, fiquei muito atemorizada com o que disseram sobre a sala, o que talvez me fez incorporar uma postura excessivamente rígida. Minha breve conversa com a professora M. também me fez acreditar que, por se tratarem de alunos repetentes, estes eram rejeitados por aqueles que escolhem suas salas com a expectativa de tudo ser lindo e perfeito.

O que ainda não revelei é que o meu maior conflitante, meu aluno A., também era repetente e naquele ano de 2005 cursava a segunda série pela terceira vez consecutiva. Não quero com essa informação validar a “tese das frutas podres e frutas frescas”, se lembram? Mas preciso deixar claro que ele precisava de um pouco mais de atenção e respeito do que ser apenas tratado como um aluno repetente. Ele poderia ser comparado ao Miro, da crônica do Pacheco (2003), pois estavam ambos sozinhos na escola.

Minha frustração inicial e meu medo era de não conseguir exercer um bom desempenho com a turma e proporcionar-lhes o tudo o que realmente precisavam. Mas levo em conta as reflexões de Paulo Freire (2006) pois, na verdade, meu papel como professora, ao ensinar o conteúdo *a* ou *b*, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é iniciar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. E ainda, a alfabetização, por exemplo, numa área de miséria só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma

espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida.

É preciso ressaltar que toda essa mudança de metodologia, prática pedagógica, valores, posturas e atitudes, não significaram o fim dos conflitos, uma vez que eles continuaram existindo ao longo do fim daquele ano letivo, mas foram tidos como saudáveis. As agressões é que foram contidas.

Contudo, continuo na constante busca de uma educação para a emancipação pautada no desafio da transformação e do pleno exercício da autonomia, liberdade e respeito dos seres que almejam mudança e não estagnação, produzindo condições para que os educandos se conscientizem de sua inserção e modificação no mundo, legitimando assim meu compromisso com a educação.

Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso recusar minha atenção dedicada e amorosa a problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna (FREIRE, 2006, p.144).

PACHECO, J. **Sozinhos na escola**. Jornal "A Página", ano 12, nº 120, p. 5, 2003.

_____. Uma escola sem muros. In: CANÁRIO, R.; MATOS, F. TRINDADE, R. (orgs.). **Escola da Ponte: defender a escola pública**. Porto: Profedições, 2004.

PRADO, G. V.T.; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história**. Campinas: Graf. FE/UNICAMP, 2005.

REGO, T. C. A Indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (org). **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996a.

ROUSSEAU, J. J. **Do Contrato Social**. São Paulo, Abril, 1983.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TRAGTENBERG, M. Relações de Poder na Escola. **Educação & Sociedade**. São Paulo, n. 20, p. 40-45, jan/abril. 1986.