

ESCOLAS QUE SOMEM
REFLEXÕES SOBRE ESCOLA PÚBLICA E EDUCAÇÃO POPULAR

ESTEBAN, Maria Teresa - UFF

GT: Educação Popular /n.06

Agência Financiadora: CNPq

**É na travessia, na passagem, no inacabado e no inconcluso,
no permanentemente incompleto, no atravessar sem chegar,
que está presente o nosso modo de ser
– nos perigos do indefinido e da liminaridade,
por isso viver é perigoso. (José de Souza Martins)**

O que aconteceu? Você sumiu da escola!

Eu sumi, ou foi a escola que sumiu?

Diálogo muitas vezes travado no portão da escola. Professoras preocupadas com seus alunos e alunas. Crianças que vêm à escola hoje, faltam amanhã, retornam daqui há não sei quantos dias. Escolas públicas que suspendem as aulas por problemas diversos. Cenas comuns no cotidiano da escola pública. Assunto tão banal que nem merece maior atenção. Episódio que escolho para abrir este trabalho.

A aluna deve ter uns dez anos, ficou quase um mês sem ir à aula. Ao ser interpelada pela professora, respondeu, refazendo a pergunta. Parece-me importante informar que durante duas semanas as aulas foram suspensas com alguma frequência, foi nesse momento que a menina “sumiu” da escola, deixando de ir às aulas mesmo quando elas foram regularizadas.

No diálogo estabelecido, podemos encontrar razão em ambas as falas: as crianças somem da escola, como afirma a professora, assim como as escolas somem da vida das crianças, afirmação implícita na indagação da menina. Poderia colocar esse diálogo como uma ocorrência isolada, sem maior significado para o cotidiano escolar, especialmente quando os dados oficiais informam que quase 100% das crianças, entre 7 e 14 anos, estão matriculadas na escola.

Porém, os estudos sobre o cotidiano (Alves & Oliveira (2001); Alves & Garcia (1999); Certeau (1996); Esteban (2001); Ferraço (2001)) indicam ser bastante significativo captar os fatos secundários, que poderiam ser descartados por serem fragmentos desprezíveis, irrelevantes, pois eles constituem pistas que podem nos conduzir a uma melhor compreensão da complexidade dos processos que atravessam as práticas escolares e marcam sua constituição. Esses mesmos estudos vão informando sobre a necessidade de se incorporar os contextos e sujeitos tradicionalmente excluídos das pesquisas (Martins, 2000), pois eles compõem o cotidiano e configuram a realidade tanto da escola pública, quanto das classes populares. O cotidiano vai se demarcando como um campo específico de estudos, com múltiplas possibilidades de enfoques e com demandas próprias no que diz respeito ao método que orienta a pesquisa.

Assim, estudar o cotidiano das escolas públicas que recebem crianças das classes populares exige diálogo constante com as margens sociais, com os sujeitos insignificantes que emergindo delas transitam na escola, com as práticas negadas, com os resultados não celebrados. Estudar o cotidiano escolar das crianças das classes populares é enfrentar a complexidade do cotidiano em que se produz o fracasso, olhando o seu avesso para fazer emergir os fios que tecem o êxito como uma possibilidade, não de algum aluno ou aluna individualmente, mas de um segmento social historicamente negado, marginalizado, abandonado. Estudar a escola que recebe crianças que fracassam, oriundas dos segmentos sociais marginalizados, requer um método que possa orientar percursos dialógicos mais favoráveis à emergência da complexidade. Segundo Morin, *a complexidade não tem metodologia, mas pode ter seu método*.

O cotidiano escolar das crianças das classes populares não é um fenômeno que possa ser apreendido em sua totalidade, a complexidade que o constitui nos obriga a percebê-lo como um contexto relacional cujo significado vai se reconfigurando na rede de relações na qual se constitui. É sempre bom lembrar que complexidade não é completude, não há uma essência fixa que possa ser capturada, o que se encontra é a *totalidade integradora* que, constituída pelo diálogo entre conceitos que se opõem, expressa a *emergência* de noções que ampliam o conhecimento (Morin:1999). Ainda com Morin, aprendo que:

O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade. (...) A complexidade é isso: a junção de conceitos que lutam entre si. (1999: 192)

O *paradigma indiciário* (Ginzburg, 1991) oferece um percurso de estudo coerente com o método da complexidade. A realidade não é transparente, sua composição oculta relações e expõe generalizações que reduzem sua própria complexidade, mas é nessa mesma realidade que podem ser encontradas pistas de que outras relações são possíveis. O estudo do cotidiano, como *tempoespaço* de relações complexas, demanda processos que contribuam para que o conhecido abra caminhos que conduzam ao ainda desconhecido, para isso *requerem minucioso exame do real, ainda que corriqueiro, para desvendar os traços dos eventos os quais o observador não pode experimentar diretamente.* (Ginzburg, 1983:100)

Os indícios e sinais que emergem dos dados marginais, dos silêncios, dos fatos secundários são elementos desprezados, sua irrelevância contribui para que sejam menos censurados, o que os faz portadores de importantes informações que servem para ampliar a visibilidade da realidade cuja opacidade muitas vezes se mantém nas evidências. Os indícios expõem aspectos subjacentes aos processos aparentes, permitindo o estabelecimento de novas relações que redesenham os contextos e ajudam a olhar de outro modo, reconstituindo os sentidos.

Os pormenores negligenciáveis, os indícios, as pistas, para serem usados, precisam ser interpretados e ganhar visibilidade, o que requer uma atividade intencional e direcionada do/a pesquisador/a. Trabalhar com pistas é um desafio, em especial quando se está imerso no cotidiano escolar, *tempoespaço* que não se enquadra nos itinerários fixos, exigindo que o/a pesquisador/a seja um sujeito errante que, vivendo uma realidade de emergências, se coloca permanentemente à procura de perguntas e de respostas, sem a segurança das verdades definitivas.

O conhecimento se produz com profundos vínculos com a experiência, demanda *rigor flexível* no trabalho de decifração das marcas e adivinhação de seus sentidos, o que também evidencia que a pesquisa não pode ser completamente exposta. Por mais que a pesquisa seja marcada pela atuação atenta, rigorosa e coerente do/a pesquisador/a, sua realização guarda alguns *mistérios*, coloca em ação *tipos de conhecimento que tendem a ser*

inexprimíveis, cujas regras não se prestam de maneira fácil a ser formalmente articuladas ou mesmo enunciadas.(...) Há fatores em jogo que não podem ser mensurados – um cheiro, um olhar, uma intuição (Ginzburg,1983:100). Ressaltando a presença do imponderável na pesquisa, o *rigor flexível* não reduz a importância do/a pesquisador/a na condução do trabalho, pois, estes múltiplos conhecimentos se articulam no minucioso processo realizado pelo/a pesquisador/a para encontrar as pistas e produzir seus significados no contexto da pesquisa. O/A pesquisador/a convive com os riscos da experiência humana, a pesquisa não tem como eliminar os limites, arbitrariedades, contradições que também constituem a complexidade dos processos cotidianos.

Na banalidade de uma conversa de portão, podemos encontrar pistas para um mergulho mais aprofundado na dinâmica, instaurada na escola pública, que vem dificultando sua realização como uma escola de educação popular para as classes populares. Amplifico as vozes da aluna e da professora por seu diálogo ser potencialmente mediador de articulações complexas em que se trançam modos de viver e pensar, as interações sociais, os processos escolares e seus efeitos na aprendizagem infantil e nos procedimentos docentes.

A pergunta da professora - *O que aconteceu? Você sumiu da escola!* – encontra eco em outros episódios que vou recolhendo no cotidiano escolar. Com frequência, as professoras das turmas dos anos iniciais de escolarização reclamam que o impedimento da reprovação das crianças por notas, como ocorre nos sistemas educacionais em que há avaliação continuada, faz-se acompanhar de expressiva redução na frequência dos alunos e alunas às aulas. A baixa frequência também aparece, no discurso docente, como uma das justificativas para o mau rendimento de suas turmas, expressão de uma aprendizagem inferior à que era esperada.

Embora as relações de causalidade estabelecidas nesse discurso possam ser questionadas, é recorrente a referência a crianças que *somem* e *reaparecem*, na escola, ao longo do ano letivo. Este movimento de abandono e retorno à escola, presente nos diálogos estabelecidos no contexto escolar, não costuma ser registrado nos documentos oficiais; os dados quantitativos invisibilizam a diferença entre matrícula e efetiva escolarização das crianças. As crianças que *somem* são contabilizada como matriculadas, mas, podemos afirmar que elas participam do processo ensino-aprendizagem?

Uma análise linear dos dados apresentados até este momento pode confirmar o discurso que, há anos, vem expondo as crianças das classes populares como culpadas por seu próprio fracasso. Vejamos: há escolas – a criança em questão se encontrava diante de uma -; há vagas – ela estava matriculada -; há professoras – a professora é um dos sujeitos do diálogo analisado. Portanto, só há falta na ação da criança; é ela quem deixa de ir à escola. Faltando as aulas, tem sua aprendizagem prejudicada. Conclusão: a criança não aprende porque não vai à aula.

Estabelece-se uma relação simples na formulação do problema, torna-se fácil enunciar sua solução. O discurso docente dá uma pista para a solução ao afirmar que nos anos em que não há reprovação, há redução na frequência. Vemos que a avaliação classificatória representa um importante mecanismo de controle, ao retirá-lo, deve-se criar algum outro, para *obrigar* a criança a ir à escola e, lá estando, assistir as aulas. Se a criança não aprende por ter muitas faltas, o controle da frequência é um passo significativo para a aprendizagem. O discurso pedagógico, mais uma vez se reduz à formulação de práticas de controle dos sujeitos que interagem no processo ensino-aprendizagem.

Simples, ou simplificações?

Releio o diálogo, penso na estatística, revisito rapidamente cenas colhidas no cotidiano escolar e me indago sobre o significado desta elevação quantitativa das matrículas e sua repercussão para as crianças das classes populares. Quantas crianças das classes populares, matriculadas, andam *sumindo* da escola pública, sem, no entanto, evadirem? Para quantas, destas crianças, a escola *some*? O que ocultam os números amplamente expostos? Quem está sendo silenciado pelo discurso da existência de vagas para quase todos? Equivalência entre quantidade de vagas e quantidade de crianças garante escola de qualidade para as classes populares?

Confronto essas questões à resposta/pergunta da aluna. O que ela está dizendo ao indagar, diante do imponente prédio de três andares, quadra coberta, pátio e biblioteca, se a escola sumiu? A escola estava no lugar de sempre, era a aluna que havia deixado de vir à aula. Que processos fazem com que escolas e crianças *sumam*, embora ambas se façam presentes?

A pergunta da criança é bastante simples; tem uma simplicidade inquietante por expor a insuficiência do discurso articulado por formulações lineares. A pergunta sinaliza a complexidade das relações que constituem o cotidiano escolar e traz importantes indagações sobre o que é uma escola pública para as crianças das classes populares. Professora e aluna mostram pontos de vista divergentes sobre a ação infantil, porém, compartilham uma escola que durante algum tempo deixa de funcionar por faltar água, merenda, ou, até mesmo, professoras. No entanto, é a criança, ao ver sua falta assinalada, do mesmo modo que seu erro, marcado a tinta vermelha, que dá pistas da complexidade do seu *sumiço*. A escola oferecida às crianças das classes populares frequentemente *some* e nem sempre, quando *reaparece*, tem as condições necessárias para garantir que o processo *aprendizagem-ensino* ocorra.

Acompanho a aluna na sua indagação e tento dar visibilidade a aspectos da relação pedagógica que parecem sumir diante da existência do prédio escolar e da anunciada suficiência de vagas. Coloco em diálogo a indagação da criança - *Ou foi a escola que sumiu?* - com a afirmação, encontrada em diversos discursos enunciados na escola, de que as crianças não aprendem porque somem da escola. O confronto nos dá indícios de que a relação linear entre ausência da criança e não aprendizagem pode representar uma inversão, que oculta a possibilidade da criança *sumir* exatamente por não encontrar, na dinâmica instaurada na sala de aula, possibilidades de aprendizagem.

O *sumiço* da criança, visto por essa perspectiva, deixa de ser a causa da não aprendizagem, para ser percebido como um efeito de uma escola pública que atende crianças das classes populares, mas não se torna uma escola pública onde se realiza educação popular. A *escola que some* vai saindo da invisibilidade.

Sigo a nova pista que vai surgindo do diálogo: a escola não é vivida, por algumas crianças, como *espaçotempo* favorável a aprendizagens. A pesquisa no cotidiano escolar nos fornece alguns dados relevantes: ao final do ano 2000, das 12 turmas da escola investigada – do 1º ao 4º ano de escolaridade -, apenas 4 tinham todos os alunos alfabetizados. No período de 2000 a 2002, uma dessas 8 turmas de crianças matriculadas na escola, mas não alfabetizadas, foi contexto privilegiado de nossa pesquisa; através da documentação escolar, das nossas observações cotidianas e de declarações de diversos

sujeitos, registramos a seguinte situação: das 30 crianças que compunham a turma em 2000 apenas 13 continuaram freqüentando a escola em 2002, 17 constavam como evadidas ou transferidas, sendo que pelo menos duas dessas crianças foram, segundo outros alunos e alunas, expulsas. Dos 13 que freqüentaram a escola, 04 estão na turma equivalente à 3ª série, 06 estão na Classe de Aceleração e 03 estão na turma equivalente à 2ª série, portanto, dos 30 alunos e alunas, apenas 03 seguiram o percurso previsto.

A simples constatação do alto índice de fracasso escolar, expresso pela evasão e repetência, nada acrescenta à discussão sobre o cotidiano das crianças das classes populares na escola pública. Entretanto, mostra ser relevante a pista de que quando a escola some para a criança e quando a criança some para a escola, o processo *aprendizagem-ensino* fica bastante prejudicado. Emerge como questão significativa para a pesquisa as relações pedagógicas que permeiam as práticas relacionadas ao fracasso; o pedagógico ressurge em sua complexidade.

Ensinar se tece com aprender

A menina, com sua resposta, informa que, para ela, não basta um prédio, recheado de objetos denominados recursos materiais, onde estão presentes pessoas, chamadas de recursos humanos. Podemos inferir que o seu questionamento coloca em discussão os processos que cotidianamente se realizam no interior daquele prédio. Escola, para a criança, pode ser *espaçotempo* vivido, compartilhado, tecido pelas múltiplas interações humanas que o prédio e os recursos podem, ou não, propiciar.

É preciso ressaltar que a mera presença do outro não garante a interação pedagógica. Aprendizagem demanda encontro com o outro, portanto, ruptura com a cultura do silêncio que vem caracterizando as práticas escolares. Cultura que se inscreve em práticas escolares cotidianas que impedem a expressão dos conhecimentos que as crianças possuem, que desqualificam os saberes das classes populares, que não reconhecem a validade dos seus modos singulares de aprender e de fazer. Cultura entrelaçada aos processos escolares de produção do fracasso e que vai reduzindo as possibilidades de construção de uma escola vinculada às práticas de educação popular, mais favoráveis à *educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”* (Freire, 1978: 93).

Os processos escolares vão se vinculando à cultura do silêncio através de suas práticas extremamente preocupadas com a ordenação, que implica na redução da diferença aos limites definidos pelas posturas hegemônicas. A educação escolar vai sendo demarcada pelos atos que priorizam a transmissão/reprodução de conhecimentos elaborados no marco da cultura hegemônica, dificultando o debate entre as diversas perspectivas que penetram no cotidiano escolar. Atos inscritos na dinâmica do *conhecimento-regulação* (Santos, 2000) que, tendo a ordem como seu principal norteador, instaura procedimentos com o objetivo de silenciar o que expressa a possibilidade de desordem, de caos. Essa modalidade de conhecimento fabrica um consenso através da eliminação do debate, da redução do potencial problematizador das práticas educativas, da inexistência do diálogo.

A diferença, potencialmente geradora de turbulência, é apreendida como o que foge à norma, como desvio, como deficiência, como impossibilidade, como incapacidade, como insuficiência, como falta; portanto, deve ser, segundo o *conhecimento-regulação*, ordenada, controlada, reduzida e negada. A atuação sobre a heterogeneidade encontrada na sala de aula tem o sentido de adequá-la aos matizes de diversidade aceitáveis pelo pensamento hegemônico no contexto social. Não há o desconhecimento da existência do *outro*, mas o *desejo de um Outro reformado, reconhecível, como sujeito de uma diferença que é quase a mesma, mas não exatamente* (Bhabha, 1998:130). A busca da homogeneidade que orienta práticas pedagógicas cotidianas, vê na diferença demonstração da não aprendizagem, deste modo, a aprendizagem é compreendida como a superação da diferença, que não chega a fazer do outro um igual.

O silenciamento está vinculado a processos sociais hierarquizados em que o *outro* é destituído de sua dimensão de sujeito e tratado como objeto, *tornando impronunciáveis as necessidades e as aspirações dos povos ou grupos sociais cujas formas de saber foram objeto de destruição* (Santos, 2000:29). As práticas pedagógicas, por serem práticas sociais, carregam as marcas dessa destruição em suas atividades tecidas pela idéia de homogeneidade. O processo estabelecido alimenta a exclusão cultural e a redução da complexidade humana, o sujeito é recortado para se adaptar aos moldes estabelecidos como desejáveis, os que não se adaptam são excluídos.

Os modelos de análise e intervenção pressupõem que os setores populares não serão capazes de acompanhar o ritmo “normal” da aprendizagem. Chegam à escola

defasados, com baixo capital cultural, sem habilidades mínimas, sem interesse... Chegam à escola reprováveis. Pesquisas já têm mostrado que a cultura escolar os estigmatiza e os rotula como diferentes, incapazes, inferiores, menos-dotados para o domínio das habilidades pretendidas e exigidas pelo processo de ensino-aprendizagem. Outras pesquisas têm mostrado que a cultura do fracasso se alimenta da própria condição dos setores populares, ou dos preconceitos em relação ao papel social previsto para essa infância e adolescência. (Arroyo, 1997 :18)

A escola está marcada por uma cultura excludente, o que invisibiliza os processos com maior potencial de configuração de uma educação popular, que também ocorrem em seu cotidiano.

Os processos de silenciamento, homogeneização e exclusão estão interconectados no cotidiano escolar e vão produzindo instrumentos, procedimentos e conteúdos de ensino frequentemente incompatíveis com os diferentes processos de aprendizagem que constituem a sala de aula. As crianças que não dialogam com as propostas escolares não têm seus saberes reconhecidos no contexto escolar, tampouco encontram meios para ampliar os conhecimentos que já possuem. Afastadas do diálogo indispensável para que o processo pedagógico se realize, essas crianças vão sumindo da escola. Como vimos, este distanciamento é agravado por uma série de outros fatores que impedem o funcionamento regular da escola.

Na situação vivida pela aluna, a escola vai deixando de ser *espaçotempo* de convivência, de interação, pois a freqüente suspensão das aulas impede o estabelecimento de relações cotidianas, indispensáveis para a produção de relações compartilhadas. A suspensão das aulas estilhaça as relações que vão sendo tecidas nos encontros diários, nas ações realizadas a cada dia, nos atos pequenos que vão ganhando significado pela presença do outro que vai se tornando familiar e, portanto, parte do processo que pouco a pouco ganha forma e conteúdo, nos fragmentos que se articulam e criam configurações novas. Processos tênues, às vezes levemente esboçados, que criam a possibilidade de produção cotidiana de *espaçotempos* coletivos, indispensáveis para que aprendizagem-ensino – processo que só se realiza com a participação do(s) outro(s) - vá se realizando.

A freqüente interrupção das aulas vai desfazendo esses laços, de modo que a escola vai sumindo, o que só adquire visibilidade com a ausência da criança. Seu “sumiço” cria

condições para que o processo de desaparecimento da escola seja visível. Esse processo, no entanto, só se completa com o retorno da aluna à escola e com a enunciação de sua pergunta/denúncia. Nos atos cotidianos, invisibilidade e visibilidade não revelam situações excludentes, pelo contrário, indicam processos complementares em que ambas as situações são necessárias para a percepção da dinâmica estabelecida. Os atos cotidianos frequentemente são atos ambivalentes, configurados nos espaços híbridos em que os opostos dialogam recriando sentidos diferentes dos originais.

Como a professora vê a menina que sumiu e reaparece? A professora vê a escola sumindo? O retorno da criança e sua participação potente no diálogo podem revelar a manutenção de seus vínculos com o cotidiano escolar? Por que a menina insiste em buscar a escola que some?

Muitas são, como sabemos, as justificativas para que a criança *suma* da escola. Mas as crianças fazem um movimento pendular, se afastam e se aproximam da escola. Sumir e reaparecer, reforça a ambivalência da escola constituída nos valores opostos que simultaneamente encarna; ser isto e aquilo reinscreve sua identidade fragmentada em um processo que deve permitir continuamente deslocamentos, de tal modo que seus atos tanto podem reforçar quanto desestabilizar os valores que proclama (Bhabha, 1998). A escola tem sido local de silenciamento e exclusão para as crianças das classes populares, mas também tem apresentado possibilidades para elas. Por isso retornam. Sua experiência cotidiana guarda momentos, breves, às vezes insignificantes, meros episódios, podemos dizer, em que o encontro com o outro é viabilizado. Encontrar o outro é também possibilidade de encontrar a si mesmo, de explorar diferentes possibilidades, de aprender e ensinar, de expor seus saberes e ser exposto a outros conhecimentos, de dialogar. Dialogar sobre as regras explícitas e aceitas pode ser um modo de encontrar as rasuras que ocultam as vozes silenciadas; o diálogo expõe a ambivalência dos discursos instituídos e instituintes.

As marcas do *conhecimento-regulação* são fortes e estão presentes em muitas situações que servem como evidência do caráter excludente e reprodutor da escola. Porém, nas lacunas, nos cantos, nos pequenos atos cotidianos, nos encontros e desencontros, nas tentativas, no caos, no cuidado da professora com seus alunos e alunas, nas artes tramadas silenciosamente com o colega de turma, nas situações inexpressivas em que o êxito se

anuncia, encontramos pistas do *conhecimento-emancipação* (Santos, 2000) na prática escolar. As práticas escolares vão adquirindo sentido ao serem compartilhadas, o que expõe sua liminaridade, são práticas configuradas nas fronteiras em que transitam eu-outro, singular-plural, individual-coletivo, reprodução-criação, conhecimento-ignorância, presença-ausência, permanência-transformação, acolhimento-abandono, visibilidade-invisibilidade, entre tantos outros pares, formados por opostos, que tecem o cotidiano.

O *conhecimento-emancipação* destaca a intersubjetividade, retira o sujeito da condição de objeto em que tinha sido posto no processo de conhecimento. Traz a diferença para o primeiro plano, porque, realçando o sujeito, só se realiza como auto-conhecimento, perspectivo e compreensivo. A diferença é incorporada em suas múltiplas dimensões: cooperação, desordem, realimentação, caos, complexidade, incomunicabilidade. O *conhecimento-emancipação* explicita a impossibilidade de uma relação linear entre causa e consequência, ferindo a busca de controle, um dos elementos centrais na configuração das práticas excludentes e reguladoras realizadas no cotidiano escolar.

A complexidade dos processos humanos, sublinhada nessa modalidade de conhecimento, expõe a não-linearidade (Briggs & Peat, 1994) de suas ações, compostas por bifurcações nas quais está presente a possibilidade de que *o movimento linear se desintegre em flutuações aleatórias*, gerando turbulência e produzindo contradição. Vista pelo prisma do *conhecimento-emancipação*, a sala de aula ao conectar pluralidade e singularidade abre espaço para que se constituam fluxos de pensamentos e sentimentos e sejam criadas correntes de realimentação que produzem conexões entre sujeitos diferentes e seus processos. Este fluxo vai gerando uma dinâmica própria, de modo que pequenas interferências podem produzir efeitos desproporcionais, o que impede uma previsão exata dos resultados alcançados e muitas vezes requer soluções individualizadas. O cotidiano escolar das crianças das classes populares nos fornece inúmeros indícios de que o processo pedagógico estruturado pela busca da ordem, da unificação de parâmetros, processos, instrumentos e conteúdos e que atua a partir de resultados previsíveis pouco contribui com a aprendizagem.

Boaventura Santos, ao apresentar o *conhecimento-emancipação*, o sugere como parte de *um paradigma emergente*, que tem como característica ser *um conhecimento prudente para uma vida decente*. Ainda que não possua seus contornos claramente

definidos, é proposto como um conhecimento que busca a solidariedade como forma hegemônica de saber e estimula a expressão das diferentes culturas, o que gera possibilidade de um diálogo intenso e multidirecional, recuperando o caos como constituinte do processo.

Ressaltando a positividade da diferença, da solidariedade e do diálogo, o *conhecimento-emanipação* mostra-se um potente articulador de processos que contribuam com a produção da escola pública como um lugar de educação popular que, acolhendo as muitas formas de ser, de pensar e de viver, proporciona a todos os que dela participam a oportunidade de viver a *educação como ação cultural de caráter libertador*, uma educação problematizadora que instaura debates sobre a problemática das classes populares e promover a inserção dos sujeitos no diálogo (Freire). A escola pública como lócus de educação popular enfrenta um grande desafio ao pretender produzir práticas de inclusão estando imersa em um contexto em que sobressaem relações de exclusão.

Seguindo novas pistas

Retomando o diálogo entre a aluna e a professora, encontramos dois pontos de vista postos em diálogo. Eles são opostos, e dependendo do modo como sejam apreendidos no diálogo podem se tornar objeto de conflito; mas também são coincidentes. Ambos indicam o desaparecimento do outro e reclamam a ausência da relação pedagógica. Ambos expressam o contato com o outro como indispensável para a realização de seus desejos, intenções e compromissos.

O breve encontro anuncia o confronto, porém, vivenciado em sua ambivalência, pode entrelaçar fios soltos e criar interações em que a professora e a aluna compartilham o cotidiano da escola como *espaçotempo* de relação humana.

O contato com o outro, que a escola propicia, se torna outra pista que considero significativa para a produção de uma escola pública de qualidade para as crianças das classes populares. Retomando a relação ausência/presença como significativa para a dinâmica pedagógica, é importante recordar que a baixa frequência das crianças está relacionada a um conjunto de privações que elas sofrem em seu cotidiano – intra e extra-escolar. A escola pública reúne cotidianamente crianças que trazem as marcas do abandono

social e individual, experiência da instabilidade permanente, costurada por golpes constantes, que atravessa o cotidiano das classes populares. Para consolidar sua qualidade precisa desenvolver práticas pedagógicas articuladas a outros processos de inclusão social.

A escola é um espaço de possibilidade especialmente por permitir a configuração de processos coletivos, fomentando o encontro com o outro. Para que este encontro seja produtivo deve ser mediador do encontro consigo. As crianças que sofrem duros golpes em seu cotidiano podem fazer desse encontro um movimento de compreensão das marcas de sua experiência. A escola, para acolher as crianças das classes populares, precisa constituir procedimentos pedagógicos adequados a elas, procedimentos que incorporam produtivamente suas experiências.

Encontro no conceito de resiliência, definido como *capacidade humana para enfrentar, sobrepor-se e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade* (Melillo & Suárez Ojeda, 2001:20), um elemento teórico que pode contribuir com a configuração de práticas escolares que potencializem as crianças. A resiliência não é uma possibilidade individual, é singular e relacional, está condicionada ao modo particular de se apropriar da mediação do outro, requer solidariedade. O desenvolvimento de comportamentos resilientes demanda que a criação seja fator de integração, proporcionando a experiência do belo, e que a criança seja incorporada ao processo como participante que estabelece vínculos positivos com outros sujeitos, não como mera espectadora; como sujeito comprometido com a inovação cultural, como ator que se insere produtivamente em sua cultura e tem possibilidade de nela se expressar.

Estas duas últimas características fazem da escola um espaço privilegiado para tecer práticas que estimulem a resiliência. Cyrulnik afirma:

Durante mucho tiempo, estas dos palabras, escuela y creatividad, constituyeron los principales factores de integración, y cuando un niño puede alcanzar un desarrollo pleno en su entorno, los procesos de resiliencia se llevan a cabo sin dificultad. (2002: 140)

Destaco a relação estabelecida entre escola e criatividade, pois ela qualifica as ações escolares promotoras de comportamentos resilientes. Os procedimentos devem respeitar o modo como as crianças aprendem, promover *la heterogeneidad y la inclusión, la cooperación, las responsabilidades compartidas y un sentimiento de pertenencia al grupo e*

realizar uma avaliação que fomente a auto-reflexão (Melillo & Suárez Ojeda 2001: 143). Seu desenvolvimento deve ter como objetivo ajudar a criança a sobrepor-se aos golpes, a aprender com eles e a incorporar suas aprendizagens de modos significativos na composição de uma trajetória em que também experimente a felicidade.

Poder expressar seus dramas ajuda a criança a se distanciar das percepções imediatas, que só apresentam impossibilidades, e orienta uma reflexão que pode fazer que as representações do passado e do futuro ganhem força. Representar um acontecimento é um ato significativo para a criação da possibilidade de compreendê-lo, atribuir-lhe sentido, dominá-lo e conectá-lo à experiência humana, movimento que dá novo significado à memória pessoal, introduzindo os dramas cotidianos no discurso social.

Na configuração de experiências produtivas destaca-se o papel da *figura de apego*¹, definida por Cyrulnik (2002) como o sujeito com o qual a criança cria laços afetivos, adquirindo papel destacado no processo infantil de atribuição de significado ao mundo e fornecendo os *nutrimentos afetivos* (idem) indispensáveis ao seu desenvolvimento e a sua relação com a vida. É um vínculo que deve ser duradouro, pois a elaboração da resiliência é constante, emergindo quando o sujeito tem um resultado positivo, que o faz ter a experiência da felicidade, apesar de todas as condições que adquirem visibilidade se mostrarem desfavoráveis.

A professora pode representar essa *figura de apego*, sua ação, comprometida com o processo infantil, pode fortalecer a escola como um espaço de identificação para as crianças, com o desenvolvimento de processos pedagógicos que potencializem a escola como lugar em que os sujeitos se encontram, são acolhidos e criam representações para seus dramas, refletindo sobre eles e produzindo caminhos para inseri-los no discurso social. A ação docente pode ser significativa para que as impossibilidades sejam traduzidas e as possibilidades que nelas se ocultam representem fios articuladores de novas representações dos dramas infantis. Segundo Martins, *é na prática que se instalam as condições de transformação do impossível em possível* (2000: 63).

Tornar os dramas invisíveis, como muitas vezes a escola tenta fazer, pouco contribui para a aprendizagem da criança, que traz seus dramas inscritos em sua história;

¹ - No original é usada a expressão “figure d’attachement” que é traduzida para o português como “figura de vinculação”. Preferimos, no entanto, a expressão “figura de apego”.

pouco contribui para a constituição de processos dialógicos, pois mantém os sujeitos e seus contextos na invisibilidade. A invisibilidade nega o outro.

A escola e a criança somem, a interação se desfaz. Negada, partida, isolada, a criança vai vendo os fragmentos de sua experiência se dispersarem. Sem poder se conhecer, a criança vai perdendo a possibilidade de ampliar seu universo de conhecimento; sem essa ampliação, também vai vendo reduzir-se a possibilidade de conhecer-se, pois, como afirma Santos (2000), *todo conhecimento é auto-conhecimento*.

Mas, a criança some, e reaparece; a escola some, e reaparece. O diálogo, muitas vezes frágil, conectado por fios que pouco a pouco se desfazem, se mantém. Na complexidade do cotidiano, ausência e presença não se excluem, estão juntas, embora lutem entre si. A conversa que abre este trabalho mostra que aluna, professora e escola vivem a ausência e a presença - ausência presente e presença ausente, muitas vezes – e, sublinhando a ambivalência da escola, buscam a manutenção do diálogo. Um diálogo que pode produzir significados partilhados, se tornando favorável à interação, mesmo que, com frequência, os sujeitos não saibam o que fazer com ele, com os conteúdos, processos, práticas, desvio que dele emergem e que trazem com força a experiência das classes populares para o cotidiano escolar, local de produção e socialização de conhecimento. Um diálogo que fratura a concepção de escola como local de transmissão dos conhecimentos valorizados pelos setores hegemônicos da sociedade, expondo as lacunas como possibilidades de incorporação dos conhecimentos produzidos e valorizados pelas classes populares.

Pensar em práticas pedagógicas que fortaleçam o desenvolvimento da resiliência é indispensável para uma escola pública que recebe crianças das classes populares, frequentemente expostas a adversidades. Crianças que vivem dramas que a escola não pode negar ou transformar, embora o cotidiano escolar, constituído como um dos locais onde se realiza educação popular, possa se tornar um *tempoespaço* privilegiado para experiências de felicidade.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, N. & OLIVEIRA, I.B. (2001) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*. Rio de Janeiro, DP&A.

- ALVES, N. & GARCIA, R.L.** (1999) *O sentido da escola*. Rio de Janeiro, DP&A.
- ARROYO, M.** (1997) “Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica”. IN: ABRAMOWICZ, A. & MOLL, J. *Para além do fracasso escolar*. Campinas, Papirus,.
- BHABHA, H.** (1998) *O Local da Cultura*. Belo Horizonte, UFMG.
- BRIGGS, J. & PEAT, F.D.** (1994) *Espejo y reflejo: del caos al orden*. Barcelona, Gedisa.
- CERTEAU, M.** (1996) *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, Vozes.
- CYRULNIK, B.** (2002) *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona, Gedisa.
- ESTEBAN, M.T.** (2001) *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro, DP&A. 2ª ed.
- FERRAÇO, C.E.** (2001) “Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar” IN: ALVES, N. & OLIVEIRA, I.B. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*. Rio de Janeiro, DP&A.
- FREIRE, P.** (1978) *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 8ª ed.
- _____ (1975) *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- GINZBURG, C.** (1991) *Mitos, Emblemas e Sinais*. São Paulo, Companhia das Letras.
- _____ (1983) “Chaves do Mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes” IN: **ECO, H. & SEBEOK, T. A.** *O Signo de Três*. São Paulo, Perspectiva.
- MARTINS, J.S.** (2000) *A Sociabilidade do Homem Simples*. São Paulo, Hucitec.
- MELILLO, A. & SUAREZ OJEDA, E.N.** (2001) *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires, Paidós.
- MORIN, E.** (1999) *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro, Bertrand.
- SANTOS, B.S.** (2000) *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto, Afrontamento.