

## EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE PARTICIPAÇÃO: DA VIOLÊNCIA À INTEGRAÇÃO

Sandra Leila de Paula

**RESUMO:** O presente artigo construiu-se a partir de nosso trabalho de mestrado preocupado em compreender, de forma articulada, as relações educativas no interior da instituição escolar, integrada à sociedade globalizada. Com base na compreensão desse universo, bem como na reflexão coletiva, a participação da comunidade e a intervenção direta de ambos, naquele contexto, implementaram-se modificações nas relações e no espaço escolar, o que veio a expressar-se em uma nova escola, muito mais participativa e democrática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Reprodutivismo. Violência. Participação. Transformação

Ao me deparar com o material empírico recordei-me que, no ano de 1944, Fanon descreve:

Do campo onde aguardávamos o embarque, os militares atiravam pedaços de pão a meninos argelianos que disputavam com raiva e ódio. Os veterinários poderiam esclarecer esses fenômenos evocando a célebre peck – order constatada nos galinheiros. O milho que é distribuído é, de fato, objeto de uma competição implacável. Certas aves, as mais fortes, devoram todos os grãos enquanto outras, menos agressivas, emagrecem a olhos vistos. Toda colônia tende a se tornar um imenso galinheiro, um imenso campo de concentração onde a única lei é a da faca (FANON, 1979, p. 265).

Incrível “coincidência” quando aos sete meses de funcionamento do CEMEI II (Centro Municipal de Educação Integral Virgílio Salata, em Ribeirão Preto – SP), no dia 10 de outubro de 1991, no pátio a caminho do refeitório:

As cozinheiras estavam atrasadas, o cachorro quente já estava pronto nos saquinhos, esperando o suco e o corte do bolo de chocolate para serem servidos. Lá fora, oitocentas crianças numa fila enorme, com menores à frente e maiores atrás, brigando pelo lugar na fila e, aos poucos, tumultuando a tentativa de organizar o espaço. Porta aberta, os maiores atropelam os menores, avançam nos lanches e no suco como se jamais houvessem experimentado algo assim. A porta, por sua vez, embora de ferro quase foi tombada pela ‘multidão infantil’, um dos vidros se quebrou e os menores choraram de medo, não somente dos maiores que os empurraram, mas, principalmente, por medo de não comer. Os adultos não tinham a mínima idéia de como agir diante do tumulto, a diretora trancada em sua sala como se nada ocorresse no pátio, e tudo isso por um lanche, um pedaço de bolo e algumas goladas de suco<sup>1</sup>.

Foi diante de cenas como essa, apenas conhecida nos livros, jornais, filmes e televisão, que resolvi compreender aquele mundo do qual fazia parte, como professora, naquela escola.

<sup>1</sup> Estas foram anotações feitas por mim, no meu diário de campo.

É óbvio que já havia vivido situações com alguns grupos em que a violência e a privação constituíam o cotidiano daquelas pessoas, porém, desta vez, eu existia enquanto parte desta violência e privação, como constituinte deste quadro. Essa condição despertou a necessidade de compreender o que acontecia, quais eram as relações que se estabeleciam nesse cotidiano violento, desordenado e, muitas vezes, inexplicável aos meus olhos.

Estávamos nós, os professores, despreparados diante de uma situação nova, um mundo à margem, num espaço de privilégio. A escola funcionando em tempo integral, com uma estrutura de Primeiro Mundo, ocupando todo um quarteirão, com piscinas, parte esportiva, parque com brinquedos para as crianças menores, refeitório com cozinha industrial, biblioteca, laboratório, anfiteatro, salas de aula e até sala de computadores. Tudo isso para uma clientela que não encontrava significado em outra coisa que não fosse o alimento e o movimento.

Esse universo em movimento apresentava-nos uma lógica que desconsiderava a racionalidade dos computadores, da escola integrada na lógica da modernidade e imprimia outro ritmo ao cotidiano: a expressão a qualquer custo por meio do movimento — esportes, música, dança, roubos, brigas com canivetes, facas, estiletos — esta era a tônica da movimentação e, tudo isso, na região agrícola mais rica do país, a “Califórnia Brasileira” — Ribeirão Preto.

Para Fanon, os “condenados da terra” se destacam pela ânsia de movimento:

O indígena é um ser encurralado (...) A primeira coisa que aprende é a ficar no seu lugar, não ultrapassar os limites. Por isso é que os sonhos do indígena são sonhos musculares, sonhos de ação, sonhos agressivos. Eu sonho que sou perseguido por um bando de veículos que não me pegam nunca (...) O colonizado é um perseguido que sonha permanentemente em ser perseguidor (...) Está dominado, mas não domesticado. Está inferiorizado, mas não convencido de sua inferioridade. Espera pacientemente que o colono relaxe a vigilância para lhe saltar em cima (...) para deixar a libido acumulada e a agressividade reprimida extravasarem vulcanicamente (...) O colonizado descobre o real e transforma-o no movimento de sua práxis no exercício da violência, em seu projeto de libertação (FANON, 1979, p. 39, 40, 42, 43, 44).

O domínio do corpo e do espaço em piruetas pela escola, fugas pulando os muros de quase dois metros, a invasão e a destruição da escola pela comunidade nos finais de semana, campeonatos com regras fixadas pelos próprios alunos, conferindo-lhes, por exemplo, o título do “melhor subidor de árvore da escola”, coreografias montadas e cantadas pelas próprias alunas, transformando o pátio em palco para pagodes nos recreios; tudo isso como pretexto para escapar da sala de aula, das lições, da escola formal ou, quem sabe, da racionalidade capitalista que ela representa.

Nesse contexto, encantada com a insubmissão, com as estratégias para burlar a ordem estabelecida e, ao mesmo tempo chocada com o nível de violência que, paralelamente às práticas anteriores, compõem a rotina da escola, despertei o interesse em compreender o universo do qual fazia parte.

Uma região com uma escola de Primeiro Mundo, uma clientela de Terceiro Mundo e professores atônitos e desorientados. Foi este o espaço tumultuado onde delineamos o nosso objeto de análise.

Essa escola muito nos reportava ao colonizado, ao “condenado da terra” de Fanon e, ao mesmo tempo, permitia-nos articular esta realidade ao universo em movimento na sociedade brasileira. Nela, a violência generalizada das gangues, do tráfico, da favela, do crime organizado, da prostituição e da violência infantil, dos meninos e meninas de rua, dos homens - gabiru ou homens - baratas que vivem em lixões ou galerias de esgoto nos grandes centros urbanos do país, unidos ao universo dos ritmos, principalmente negros, da Bahia, da Timbalada, do Pagode, como formas instituídas pela sociedade dos vencidos, no mundo de produção de mercadorias.

Partimos da observação e do envolvimento direto no universo pesquisado, da experiência direta, junto a professores e alunos, diante do tumulto cotidiano de uma escola em tempo integral. O caos, a violência e o movimento num ritmo diferenciado da ordem estabelecida, levaram-nos ao esforço teórico de compreensão da realidade. No movimento da razão e na dialética entre teoria e prática acreditamos ter encontrado uma síntese explicativa e aproximada do real.

Consideramos que vivemos num mundo capitalista, ou melhor, no sistema produtor de mercadorias, em nível mundial, o qual estabeleceu suas formas de sociabilidade, suas classes, seu Estado, seu sistema de ensino em consonância com a lógica do capital, dividindo e submetendo homens ao domínio das coisas. Delimitou grupos, classes e sociedades de vencedores e vencidos dentro de sua lógica de desigualdade, criando contradições irresolúveis dentro do próprio sistema.

O Brasil, inserido no quadro internacional, fazendo parte do Terceiro Mundo, integra o bloco dos excluídos, vencidos e miseráveis que o próprio sistema criou. Em seu processo de modernização recuperadora (forçada e dependente) encontra-se num momento pós-catástrofe e decadente, às “franjas” do sistema globalizado.

Mundialmente se estabeleceram os quadros de vencedores e perdedores; internamente, no nível nacional, existem os integrados e os excluídos da ordem capitalista. Sendo assim, a região de Ribeirão Preto (local onde nosso trabalho se fixou) caracteriza-se como a região agrícola mais rica do país, como uma região de “vencedores num país de vencidos”, no mundo das mercadorias.

Especificamente, a cidade de Ribeirão Preto é uma cidade diferenciada da média brasileira, pois conta com 8% da população integrante da classe A<sup>2</sup> (enquanto que a média brasileira é de 2%), 10% integrando a classe B e 44% a classe C. É portanto, predominantemente, uma cidade de classe média, totalizando entre as classes A, B e C, o percentual de 62%. Sendo assim, temos em Ribeirão Preto 38% da população classificada como pobre ou miserável (e justamente dentro deste percentual fixamos nossas reflexões).

Os alunos e os professores da escola integral que escolhemos para as nossas análises, encontram-se no bairro Ipiranga, na referida cidade. Ele é um bairro antigo e caracteriza-se pela violência, pobreza e marginalidade<sup>3</sup>.

Nesse contexto, optamos por trabalhar propondo-nos a compreender em que proporção se reproduzem ou não, nas relações subjetivamente estabelecidas entre professores e alunos do CEMEI, as relações objetivamente estabelecidas no sistema produtor de mercadorias, bem como o seu avanço tecnológico que leva ao não-trabalho. Para tal, nos utilizamos de uma coleta de dados que ao mesmo tempo caracterizou os agentes do processo educativo, em suas relações internas e externas à escola.

Entre os professores, optamos por entrevistas não diretivas, pelo menor número de pessoas (19 professores, 2 entrevistados) e entre os alunos, optamos pela análise de redações (de 790 alunos freqüentes à escola, analisamos 130 redações).

Desse material, elaboramos algumas tabelas que quantificavam os assuntos mais ou menos tratados por professores e alunos e, assim, pudemos avançar com as nossas reflexões.

Partimos de uma escola em tempo integral, localizada num bairro periférico e violento, dividido entre trabalhadores e marginais (não-trabalhadores), os quais vivem constantemente em conflitos abertos.

Os alunos que vivem nesse cenário são frutos dele. Detalhadamente, em seus discursos falam sobre sua própria condição e não se identificam com a proposta educativa que a escola lhes faz. Não percebemos em suas colocações nenhuma preocupação com a aquisição do conhecimento que a escola lhes oferece, e para eles aquela é apenas o lugar onde permanecem enquanto suas mães trabalham, pois o que mais lhes interessa são o alimento, o lazer e o movimento que puderem imprimir naquele espaço racionalizado.

<sup>2</sup> Estes dados foram fornecidos pela Secretaria do Planejamento de Ribeirão Preto.

<sup>3</sup> Conforme consta na reportagem da *Folha de São Paulo*, Caderno 7 – Folha Nordeste, do dia 24/01/1994, no Ipiranga existe uma guerra do tráfico de drogas, informação que reforça os dados do Segundo Movimento do trabalho original.

Muito raramente falam acerca da aquisição do saber instituído e também pouco se colocam com relação a seus representantes. Destituídos de laços de conteúdo relacional com os agentes do processo educativo (sejam outros alunos ou professores), pudemos perceber que há um descomprometimento na identificação entre processo e agentes. Enquanto parte constitutiva das relações, não se identificam com elas, não se percebem nelas, gerando um processo de alijamento e, porque não dizer, alienação em relação a sua própria vivência no universo escolar.

Há identificação com o bairro, amigos, parentes, brincadeiras e até com a violência, porém em relação à escola, processo e agentes há um “mutismo” característico daqueles que não se vêem como parte integrante do processo ou são resistentes a ele. Enquanto no bairro a relação existe entre iguais, na escola a não-relação humana gera encantamento pela estrutura física, pelas coisas (é a “humanização da coisa” e a “coisificação do homem”). Além disso, também podemos considerar que alguns falam sobre a “chatice” das lições, o que pode nos revelar a distância entre o que é ensinado e a validade concreta deste ensinamento.

Arriscamos a pensar que a cultura ou o arbitrário cultural dominante lhes é proposto, mas ao nível do concreto, seus valores, representações e práticas divergem em relação àquele arbitrário, colocando-os à margem do mesmo, pois identificam-se com outro universo, tanto prático quanto político e cultural: o universo dos vencidos na sociedade das mercadorias.

Resgatando o conceito de educação enquanto prática política e, por conseguinte, o ato educativo como um ato político, sugerimos que quando os agentes do processo não se referem às relações das quais fazem parte, isto pode significar, por um lado, a imposição de uma determinada lógica e, por outro, a resistência à mesma, numa relação de confronto/contradição. Não colocar a questão também pode significar não admiti-la, não consenti-la, resistindo ao processo por não aceitá-lo.

Isto é posto pelos professores que, angustiados colocam em seus depoimentos a resistência, o desinteresse, o descaso e a agressividade com que os alunos se expressam na sala de aula. Estes últimos não falam, não fazem e, no nível prático, negam-se ao conhecimento que lhes é proposto, enquanto que os professores falam muito sobre o assunto, preocupam-se, angustiam-se, porém, em poucos momentos questionam a validade, a importância cultural e política daquele conhecimento.

Os alunos não se manifestam verbalmente, mas agem de forma agressiva, resistindo às relações e à própria instituição (que parece não ter significado para eles, retratado no silêncio sobre o tema, em suas redações), enquanto os professores verbalizam suas preocupações e angústias, criticam a instituição, a validade das mesmas e seu próprio trabalho.

Os alunos resistem à instituição e ao arbitrário cultural imposto enquanto que os professores confusos criticam a instituição (enquanto Política Educacional inadequada, imposta pelo Estado), embora não percebam o conteúdo político de suas práticas. Questionam alunos e instituição porque eles não lhes dão condição de exercer a sua função social de reprodutores do saber instituído.

A competência técnica, para eles, não se articula ao conteúdo político. Reside em “dar conta do recado”, em controlar os alunos e ensinar-lhes o conteúdo pré-estabelecido. Questionam a validade do seu trabalho não porque seja político, cultural e socialmente inadequado, mas porque não conseguem fazer ali o que fazem na maioria das outras escolas oficiais.

O questionamento dos professores parte do pressuposto da não adequação dos alunos aos conteúdos propostos, porque trazem “falhas”, comportamentos “inadequados” e “falta” de cultura do ambiente do qual provém, e não porque a postura da escola e deles, enquanto representantes do conhecimento dos vencedores, é contraditória em relação à concepção de mundo dos vencidos.

Os alunos apresentam resistência num nível em que se negam a falar sobre as relações de violência escolar, enquanto que os professores pensam e falam predominantemente sobre os primeiros, sem saber como equacionar os conflitos, numa atitude de “desabafo”, pois, neste quadro de conflito e contradições, se sentem oprimidos tanto pela estrutura quanto pela atitude dos alunos.

A expectativa que se tem em relação aos alunos é dos “destinos traçados socialmente”. Cumprida a 4ª série, normalmente essas crianças irão integrar o universo do trabalho, sendo necessário, para tal, o domínio básico de conhecimentos das quatro operações, leitura e escrita. Segundo os docentes, a saída para as relações conflituosas estabelecidas no universo escolar, se dará na medida

em que se instalem oficinas pré-profissionalizantes na parte diversificada. Para eles, só assim os alunos terão canais para direcionar a agressividade exercida de forma generalizada pela escola, não se questionando, em momento algum, o conteúdo político dessas relações. A solução proposta se dará por meio do encaminhamento para o trabalho, pois este é o seu “destino”.

Diante da caracterização que fizemos dos alunos em nossa pesquisa, esta perspectiva é completamente ilusória, pois a única coisa sobre a qual não se falou, entre os alunos, foi de trabalho. Eles falaram sobre lazer, a liberdade da rua, esportes, alimentação, comércio e, principalmente, sobre a violência do mundo marginal que integram. Em nenhuma das redações se falou em trabalho.

Acreditar no trabalho como saída para o conflito nada mais é que pensar sob a lógica do mundo das mercadorias, que tem no trabalho e, principalmente, no trabalho excedente, a sua fonte de acumulação. Essa perspectiva trabalhista nada mais faz que confirmar a crença de que a criança, concebida como mini-trabalhador a serviço do capital, deve integrar-se ao sistema produtor de mercadorias enquanto trabalhador assalariado, garantindo o funcionamento da ordem capitalista vigente.

Retomando a questão do avanço tecnológico e da automatização da produção enquanto fonte de criação do não-trabalho e, conseqüentemente, do não-trabalhador, os professores não percebem que insistir no trabalho como saída para o conflito é apenas uma justificativa ideológica.

O não-trabalho é o fruto mais recente do mundo do trabalho em que o avanço tecnológico, enquanto característica da modernização capitalista, vem criando não só o não-trabalho, mas uma multidão de não-trabalhadores na condição do mais excluído entre os excluídos. Com isso, este contingente de não-trabalhadores na condição de “marginália”, responde ao mundo das mercadorias de formas diferenciadas e com violência.

Sendo assim, enquanto os alunos resistem à imposição do arbitrário cultural (na busca do prazer e da liberdade), os professores reclamam melhores condições para impô-lo. Enquanto alunos querem a manutenção da parte diversificada visando o não-trabalho, as brincadeiras e os jogos, professores propõem a sua supressão, substituindo-a pelo trabalho em respeito à ordem capitalista.

Embora os alunos não falem sobre violência na escola, esta é a tônica do discurso dos professores e enquanto não se equacionam as dificuldades, a saída é utilizar a coerção física, caracterizando o processo educativo não somente como processo de violência simbólica, mas também explícita. Esses professores dizem que colocam de castigo, são bravos, grosseiros, pois como os alunos não agem de forma diferente são obrigados a utilizarem estes “métodos”.

Bourdieu e Passeron (1992) colocam que quando a violência simbólica, característica do trabalho pedagógico, não chega a um fim satisfatório, deve-se exercer a coerção física ou a exclusão dos “desajustados”, e pelo discurso dos professores fica clara a identificação com esta perspectiva.

A direção é assistencialista, não oferece apoio, não cria condições para o andamento do processo, ou seja, na ausência da autoridade pedagógica inviabilizam-se ação e trabalho pedagógicos, daí justifica-se a coerção como forma de imposição do arbitrário cultural, chegando em última instância à exclusão.

Não percebem que a questão é política. Os alunos, representantes de uma determinada classe, munidos de valores e representações característicos da mesma, não incorporam a racionalidade imposta pela instituição e seus representantes sequer se apercebem disto. Foram (de)formados para tal “tarefa” e crentes de que a sua função é aquela, angustiam-se diante da impossibilidade de exercê-la, desaparecendo das reflexões e colocações a preocupação política, na relação com os alunos. Na verdade, em momento algum se questiona a ordem, a racionalidade instituída. As críticas, por sua vez, se fazem no sentido de reivindicar melhores condições para reproduzir tal ordem.

A questão política se coloca em relação ao Estado, à Política Educacional imposta pelo Estado e é interessante notar a contraditoriedade das colocações, pois reivindicam-se melhores condições para o exercício da função de modo mais eficaz e, ao mesmo tempo, critica-se a imposição de Políticas Educacionais por parte do Estado. Por um lado, reivindicam-se melhores condições de imposição da lógica capitalista e, por outro lado, questiona-se o Estado, representante da mesma. Não se identificam com o Estado, porém se propõem a representá-lo e buscam melhores formas para tal.

Na verdade, não ocorre a negação do Estado, mas a reivindicação da sua presença de forma mais incisiva. Quando criticam as Políticas Educacionais, o fazem porque elas não representam de maneira bastante ajustada a racionalidade capitalista. Enquanto os alunos, de maneira mais generalizada, resistem e conturbam o processo de imposição política e cultural, os professores, por um lado, resistem ao Estado “inadequado” e, por outro, buscam melhores meios para representar seus interesses.

Socialmente falando, os professores não correspondem à classe dos vencedores. São trabalhadores assalariados, como significativa parcela da população brasileira, e esta condição concreta os contrapõe ao Estado. Em contrapartida, foram (de)formados para o exercício da função de reprodução social, em que os tecnicismos, psicologismos e estratégias assistencialistas das mais variadas foram introjetadas e são exercidas em sua práxis.

Essa contradição entre crítica-reprodução e que caracteriza sua própria condição social, possivelmente gera angústias e confusões entre eles. Embora preparados para a sujeição às Políticas Educacionais e a sua conseqüente reprodução, junto à sujeição está, dialeticamente posta, a sua própria condição de vencidos, reproduzindo o mundo dos vencedores.

A não-percepção do ato educativo enquanto ato político, transfere esta dimensão para o Estado e suas Políticas, fazendo com que o seu lugar na correlação de forças também fique desaparecido. As relações se estabelecem de forma confusa em seus discursos. Não as identificam e não as compreendem com clareza, o que vai gerando angústias e conflitos cada vez maiores.

Essa é uma característica do professor, funcionário de instituições públicas, submetido à racionalidade que o Estado requer, sem autonomia, destituídos de sua própria capacidade criativa e crítica, como professores e não como educadores.

Cabe aqui ressaltar que estes professores (de)formados para reproduzir o sistema enquanto tal, não foram, como muitos dizem, mal formados, mas bem (de)formados em cursos de formação de professores (inclusive universitários), destituídos de caracteres de educadores para exercerem a função social de professores, dentro da racionalidade que o mundo das mercadorias necessita.

Temos, então, um quadro em que alunos não se adequam à proposta pedagógica, resistem, inclusive com violência a tal processo, enquanto que professores confusos reivindicam melhores condições para exercerem sua função, bem como um Estado fortemente presente, sem uma percepção muito clara da sua condição. Não se identificam com as condições sociais e culturais dos alunos e também não integram a classe dominante. Não se percebem claramente como força política, tanto interna do processo educativo quanto social.

Há contradições entre os agentes do processo educacional em que alguns resistem frontalmente ao saber instituído, enquanto que outros tentam sobrepô-lo aos primeiros. Não há sujeição nem resistência puras. Vai-se estabelecendo uma dinâmica em que o resistir e o consentir se dão no movimento de construção do real, pois da mesma forma que os alunos resistem ao saber instituído, integram o processo pedagógico e, por conseguinte, também o assimilam de alguma maneira. Os professores reclamam condições para a imposição do arbitrário cultural, embora não façam parte do universo dos vencedores que representam. Esse processo contraditório, estabelecido entre aceitação-resistência, se dá em todos os níveis da vida social e em sua grande parte não são apercebidos pelos seus próprios sujeitos.

Os alunos do CEMEI, em sua totalidade pobres, em sua maioria de descendência negra, excluídos, marginalizados e munidos de outro referencial de mundo, estabelecem relações entre si e com os professores que, em sua maior parte, são brancos, integrados e embora não fazendo parte da classe dominante, veiculam seus valores e sua lógica de mundo.

Evidentemente, não poderíamos esperar que aqueles alunos, vivenciando explicitamente as mais diversas violências, submeter-se-iam a qualquer tipo de violência simbólica. Essa é uma questão de sobrevivência, fundamentalmente de uma classe que instituiu práticas, crenças e valores marginais dado a sua condição de subalternidade e exclusão, caracteres que se agudizam com o colapso da sociedade do trabalho.

Na tentativa de articular esse universo com as relações sociais mais genéricas, podemos nos

aventurar em alguns apontamentos que visem aproximar-nos do real, pois a escola funcionando como mediação nas nossas análises, estabelece no nível subjetivo e entre agentes do processo educativo, pontos em comum com a estrutura objetiva.

As formas pelas quais as camadas populares e negras construíram seu referencial de mundo encontram-se munidas de movimento, vida e lógica que lhes são peculiares, de acordo com a sua história de sujeição/resistência. Fazer algum movimento contrário, evidentemente encontrará a “burla” de todas as convenções dominantes como resposta.

Esses negros enquanto categoria definidora de um determinado grupo social, no nível interno, de determinadas sociedades, a nível mundial, desenvolveram a lógica do movimento e dos músculos em contraposição à racionalidade capitalista.

O domínio do corpo, dos músculos, da liberdade, do lazer e do alimento vem em contraposição à objetificação dos corpos, à mecanização dos músculos em movimento para uma determinada produtividade, à divisão social do trabalho e à guetificação de um determinado quantum da sociedade pelo não-trabalho que não tem condições de ocupá-la pelas vias instituídas e encontra na rua suas formas de manifestação em oposição à limitação, à sujeição, à exclusão e à coisificação a que os homens no mundo das mercadorias estão submetidos.

Os negros, para nós, são latinos, africanos, trabalhadores e não-trabalhadores, enfim, todo o enorme contingente de vencidos que o próprio sistema produtor de mercadorias gerou dentro de suas necessidades e lógica de funcionamento (LEITE, 1991).

O Brasil latino, negro, às “franjas” do sistema produtor de mercadorias e como tantos outros, pós-catástrofe e decadente, tem em sua dinâmica interna o caos, a miséria, a fome e a violência como forma de vida marginal, como forma possível de viver o caos mundial enquanto vencido. Tem como forma de vida instituídas na sociedade pós-catástrofe negra, integrando o mundo dos vencidos no sistema produtor de mercadorias, a violência generalizada do “salve-se quem puder”, do tráfico de drogas, de crianças e de mulheres, a corrupção, as favelas, a violência infantil que inclui meninos de rua, prostituição e turismo sexual nas grandes cidades brasileiras, juntamente ao universo dos ritmos negros da Bahia, a MPB, a música e a dança como formas de ocupação do espaço e tentativa de resgatar a identidade e a humanidade perdidas.

Entre professores e alunos do CEMEI, os primeiros preocupam-se em reproduzir o sistema, sua lógica e racionalidade ainda que a mesma esteja em colapso, e os alunos ocupam o espaço como negros vencidos do sistema, afrontando-o.

Da mesma forma que o movimento e a lógica da resistência encontram maneiras de subsistir ao capital de modo marginal, em nível nacional e internacional, no CEMEI, em seu caos e violência generalizados encontramos formas possíveis de viver, enquanto vencidos, esse caos.

A circulação constante, o domínio do espaço físico, subindo em árvores, nos muros e na própria escola, são formas musculares e movimentadas de ocupação do espaço e do corpo, como resposta negra à racionalidade capitalista. Os roubos, as brigas e a violência fazem parte deste universo pós-catastrófico dos excluídos que o sistema gerou e que na dança, no esporte, negando a racionalidade, a organização social da escola, manifestam-se de forma a reafirmar a sua identidade e humanidade perdidas.

Os alunos do CEMEI, em consonância com suas experiências, ocupam a escola “a sua maneira”, em conformidade com seus códigos e verdades que escandalizam o corpo docente. Essas crianças como as galeras do bairro, os meninos de rua, construíram, a partir de suas próprias histórias, uma nova ou diferente identidade característica dos excluídos, daqueles que a própria sociedade criou a partir de suas contradições inerentes. Afrontam a todos, mostrando suas “caras” ainda que a contragosto do poder. Incompreensíveis ainda para muitos segmentos sociais, quanto mais são empurrados para dentro das instituições, mais encontram na rua e no espaço público suas formas de resistência e libertação e, quanto mais a sociedade quer se livrar do que a desigualdade produziu, mais eles se mostram, buscando seus espaços e direitos, tumultuando a sociedade que os rejeita.

A regra é “desobedecer a regra” e embora as vítimas transformem-se em algozes, com certeza, estão sempre “à vista”, provocando nos “cidadãos corretos” alguma forma de reflexão.

Talvez por isso os professores se sintam tão mal, tão angustiados e confusos, pois embora também sejam explorados tanto pela sociedade quanto pela estrutura escolar, reproduzem valores da classe dominante e, no confronto com os alunos, são colocados em “xeque”. Tendo uma leitura confusa da realidade, reproduzem não só a violência explícita, como tentam impor a simbólica que, na batalha com os excluídos, os leva à revisão de estratégias e, quem sabe, à ruptura com determinados vínculos da dominação.

Enquanto que a escola, em nossas análises, funciona como mediação entre o particular e o genérico, o bairro também pode existir enquanto mediação, no sentido de colocar-nos mais próximos de um quadro econômico-político e cultural mais amplo. Em nossos depoimentos (sejam de alunos, dirigentes comunitários e da própria política), pudemos obter com depoimentos em comum, as possibilidades de existir enquanto classe subordinada. O trabalho assalariado, bem como o não-trabalho, a marginalidade ou o “banditismo” são as possibilidades dos excluídos do poder político e econômico.

A escola percebida como mediação entre o particular e o genérico acaba por predispor-se a reprodução do que ocorre fora dela, muito embora, em sua tentativa, encontre sempre formas de resistência dos insubordinados. Fora dela isso também ocorre, pois a classe dos excluídos, destituída de representação política, acaba por criar formas alternativas de vida social ou, se pudermos assim dizer, um “poder paralelo-marginal”.

O que acontece no bairro, o abandono, o tumulto, a violência, a divisão entre os próprios vencidos e o “silêncio que consente” por parte das autoridades, é um retrato do que ocorre genericamente no nosso país, em que as favelas, o tráfico, o Comando Vermelho, a criminalidade e as impunidades refletem em forma de resposta, ao mundo das mercadorias que os exclui pelo não-trabalho.

Na mesma proporção que fora da escola as relações se dão em forma de “pão e circo para o povo”, dentro dela, possibilita-se “merenda e baderna para as crianças” e diante desse quadro de violência tanto simbólica quanto explícita, não percebemos nenhum tipo de interferência, sendo que, no nível do cotidiano, os agentes do processo educativo se degladiam. Uns integram-se, outros resistem, são castigados, excluídos, “cruzam os braços” ou angustiam-se, funcionando como eles mesmo dizem “é uma panela de pressão que a qualquer momento vai explodir”.

Fora do universo escolar, o desemprego, a inflação, a falta de dinheiro, comida e moradia organizam um “poder paralelo-marginal”, em clima de tensão constante já que o Estado não se faz presente junto à população, e é o gigante invisível, dita regras, normas, impostos, mas jamais reverte-os para a sociedade civil, deixando-a na miséria e no abandono.

Nestes termos, o “poder marginal”, o traficante nos morros assume o papel do Estado onde o mesmo desapareceu, tornando perfeitamente compreensível que o favelado, além de temer o traficante, o proteja considerando-o um “benfeitor do povo”, pois o remédio, o alimento, a água, a escola, enfim, o atendimento social que deveria estar ao encargo do Estado não se dá e, por conseguinte, temos o Estado sem significado para a população.

Na escola, a diretora, “poder oculto” e invisível está desprovida de significado, bem como da autoridade reivindicada pelos professores que tanto quanto a autoridade dos mesmos, não têm significado para os alunos, que buscam nos fortes e violentos, num “poder marginal”, o significado para as suas relações.

No caso dos professores do CEMEI, embora integrantes da parcela de vencidos, enquanto condição social, reivindicam a ordem, a presença do Estado num movimento de oposição/contradição aos alunos e a si mesmos, vivenciando um cotidiano conflituoso e violento.

Os alunos, por sua vez, tanto quanto os vencidos no mundo das mercadorias, ainda não encontraram vias de auto-organização direcionada e, por conseguinte, integram e/ou resistem, de forma não elaborada e violenta, à imposição política e cultural.

A partir das considerações tecidas até então, podemos nos aventurar em dizer que tanto no nível subjetivo quanto no objetivo, professores e alunos, tanto dentro como fora da escola, entre as classes que contraditoriamente se colocam em conflito na sociedade e entre as sociedades no



sistema produtor de mercadorias, apesar das especificidades de cada processo, há um fio condutor que nos leva à mesma totalidade. Enquanto diversidade da totalidade, o processo educativo ainda funciona em consonância com as relações de poder genericamente instituídas, apesar das diversas manifestações de resistência delineadas.

No contexto brasileiro, professores e alunos fazem parte do universo dos vencidos, na sociedade pós-catástrofe, na mesma condição de classe, de excluídos do mundo das mercadorias. Porém, no contexto escolar, suas posições se diferenciam.

Os professores bem (de)formados nos seus cursos de formação, adequados à lógica do capital e à racionalidade do sistema, reafirmam esta lógica, buscam as regras, a presença do Estado para o funcionamento da escola, delineando-se enquanto professores de si mesmos, da classe a que pertencem e identificam-se com a lógica do trabalho no mundo das mercadorias, sem a percepção da totalidade em colapso, gerando o não-trabalho.

Porém, conforme Paolo Nosela coloca em seu artigo acerca do compromisso político dos profissionais da educação:

[...] devemos partir do compromisso político a uma nova competência técnica, onde fique evidenciada a necessidade de substituir o velho arsenal de competências técnicas que implicava num compromisso político reacionário ou conservador, com uma metodologia com 'raiz' ou ponto de vista substantivamente diferente que possa atuar e concretizar um novo compromisso político (NOSELA, 1987, p. 93).

Sendo assim, após o trabalho de pesquisa realizado e a dissertação de mestrado defendida, os professores e eu, a partir dos dados coletados e analisados, resolvemos construir, no movimento da razão, articulando teoria e prática, na busca da compreensão e construção de uma síntese explicativa do real, algumas possibilidades de intervenção na realidade.

Primeiramente, elaboramos um pré projeto que foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação (SME). Considerando justas as nossas proposições, aquela determinou que se elegeisse uma comissão reorganizadora do projeto e da própria escola, tendo como base as necessidades daquela comunidade-escola.

Para isso, a comissão da qual participei, procedeu organizando inúmeras reuniões junto a professores e pais, visando refletir acerca da questão e chegar a uma proposta que atendesse à maioria.

Alguns pais nos alertavam para a hipótese de que a violência na escola e contra ela viria da revolta da comunidade em ter perdido um espaço comunitário (clube) para a escola que não atendia aos filhos de todos, pois sendo integral só atendia 790 alunos.

Sendo assim, distribuímos questionários à comunidade que retrataria suas opiniões a respeito. Confirmadas as hipóteses, negociamos junto à SME a transformação da escola em tempo integral para escola em tempo parcial, bem como a abertura do curso médio noturno, com ênfase em domínios básicos de informática, a pedido da comunidade.

Com essas mudanças a escola passou a atender 1600 alunos no ensino fundamental (o dobro do anterior 790), 100 vagas para ensino médio e 60 vagas para alfabetização de adulto e supletivo noturnos; passando para 1760 alunos atendidos nessa escola.

Além da ampliação do acesso às crianças, que antes ficavam integralmente na escola, foram oferecidas, no período oposto às aulas, participação em aulas complementares de judô, basquete, ballet, futebol e dança. Dessa oficina de dança de rua participam, inclusive, alunos deficientes auditivos que já se apresentaram dentro da escola, na cidade, em outras cidades, outros estados e já foram ao Programa do Faustão, ganhando um prêmio de R\$ 10.000,00 pelo trabalho.

Para nós, fica claro que a questão não é didática, metodológica. O acesso e a permanência com qualidade e participação é uma conquista social e política que se reflete nas relações pedagógicas. Sendo assim, até a violência e a depredação da escola diminuíram a quase zero, pois com a ocupação participativa desse espaço tornou-se incoerente depredá-lo

Hoje, a mesma escola que antes mais parecia um campo de sobrevivência, a partir do compromisso pessoal e político entre professores, alunos e poder governamental, transformou-se numa escola que além do acesso, garante a qualidade do acesso e participação de professores, alunos e comunidade, e realmente se coloca como um espaço de participação e mudanças, dentro e fora do espaço escolar, mostrando-nos que com o compromisso político compartilhado é possível operar uma grande transformação nas relações — o que retrata o compromisso comum na busca de melhores condições de vida para todos.

### Referências bibliográficas

- ARIES, Philip. **História Social da Criança e da Família**. Zahar Ed., RJ, 1981.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução** — Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Francisco Alves, RJ, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e Etnia — Construção da Pessoa e Resistência Cultural**. Ed. Brasiliense, SP, 1986.
- \_\_\_\_\_(org.). **Pesquisa Participante**. Ed. Brasiliense, SP, 1986.
- \_\_\_\_\_(org.). **Educador: Vida e Morte**. Ed. Graal, RJ, 1988.
- CEDES, Caderno, nº 33, Ed. Papyrus e CEDES, SP, 1993.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. Ed. Moderna, SP, 1982.
- DREXEL, John, IANNONE, Leila R. **Criança e Miséria** — Vida ou Morte?. Coleção Polêmica, Ed. Moderna, Sp, 1991.
- FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Ed. Civilização Brasileira, RJ, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Ed. Paz e Terra, RJ, 1977.
- GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. Civilização Brasileira, RJ, 1987.
- KURZ, Robert. **O Colapso da Modernização** — da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. Ed. Paz e Terra, 1992.
- LEITE, Lígia C. **A Magia dos Inveníveis** — Os Meninos de rua na Escola Tia Ciata. Ed. Vozes, Petrópolis, 1991.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Ed. Martins Fontes, SP, 1989.
- \_\_\_\_\_. “Trabalho Alienado”, Primeiro Manuscrito in FROMM Erich. **Conceito Marxista do Homem**. Zahar Ed., RJ, 1983.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º Grau** — da competência técnica ao compromisso político. Coleção Educação Contemporânea, Cortez Ed., SP, 1988.
- NOSELLA, Paolo. O compromisso político como horizonte da competência técnica. In: **Educação e Sociedade**, nº 14, Cortez Ed., SP, 1987.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Ed. Salamandra, RJ, 1984.

ROSENTHAL, Robert e JACOBSON, Lenore. Expectativas de professores em relação a alunos pobres. In: GARRET (ORG.) **A Ciência Social no Mundo de Hoje**. Perspectiva, SP, 1973.

SANTOS, Joel Rufino dos. **A Questão do Negro na sala de Aula**. Ed. Ática, SP, 1990.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, nº 40, Cortez Ex., SP, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico** — Crítica — primeiras aproximações. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, nº 40, Cortez Ed., SP, 1991.

SIGARDO, Pino. Uma Pedagogia par o Menor Marginalizado. In: **Educação e Sociedade**, nº 5, Cortez Ed., SP, 1980.

ZULUAR, Alba. **A Máquina e a Revolta** — As Organizações populares e o significado da pobreza. Ed. Brasiliense, SP, 1985.