

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA DIURNO

Suélen Mallmann Carvalho

**A DOCÊNCIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO
DE VULNERABILIDADE SOCIAL NA INFÂNCIA**

Santa Maria, RS

2018

Suélen Mallmann Carvalho

**A DOCÊNCIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL NA INFÂNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Licenciado em Pedagogia**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valeska Maria Fortes de Oliveira

Santa Maria, RS

2018

Suélen Mallmann Carvalho

**A DOCÊNCIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL NA INFÂNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Licenciatura
Plena em Pedagogia, da
Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), como requisito parcial
para obtenção do grau de
Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em _____.

Valeska Maria Fortes de Oliveira (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Lúcia de Fátima Royes Nunes (UFSM)
(Banca examinadora)

Santa Maria, RS

2018

DEDICATÓRIA

Deus, família e amados amigos: com alegria e gratidão dedico essa importante conquista em minha vida à vocês, que muito me ensinaram e estiveram comigo me estendendo as mãos em todos os momentos, tornando essa trajetória mais iluminada, leve e significativa.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho foi possível porque nunca estive sozinha, mas pude contar com muitas pessoas especiais, que, cada uma a seu modo, contribuí na minha vida e em minha trajetória de formação. À todas essas pessoas, que de toda e qualquer maneira me auxiliaram, incentivaram e acreditaram em mim, agradeço de coração. Sou grata a Deus, por me conceder o dom da vida e me presentear com pessoas incríveis, por me permitir resistir e superar os desafios que surgiram ao longo do caminho; sem Ele eu não teria conseguido continuar nos dias difíceis e manter a minha essência. Agradeço imensamente a toda a minha família, por ser minha base e acolhida. Em especial agradeço minhas irmãs Mickaela e Thayane, minhas companheiras implacáveis que tanto amo; ao meu pai Clandio, que esteve sempre ao meu lado fazendo de tudo por mim; minha avó Anair, por todo amor e incentivo; meu cunhado André, um irmão de coração, obrigada pela grande parceria e amizade; meu noivo Alessandro, obrigada por ser tão compreensivo e amoroso, por sempre segurar minha mão e acreditar em mim.

Agradeço especialmente também a Universidade Federal de Santa Maria, ao Centro de Educação e ao Curso de Pedagogia Diurno, que me proporcionou tantas experiências e aprendizagens, as quais não tenho como expressar em palavras. Muito obrigada aos colegas que tornaram-se amigos ao longo da graduação e aos professores que somaram em minha formação profissional de forma tão rica, para que hoje eu também seja uma professora. De coração agradeço muito a minha querida professora Valeska, orientadora deste trabalho. Muito obrigada por todo o carinho e acolhimento, por acreditar em mim e no meu trabalho e por me auxiliar e me incentivar para que essa realização fosse possível. Agradeço também a todos os espaços educativos e seus profissionais que abriram as portas para mim ao longo das atividades da graduação, das pesquisas para este trabalho, para inserções, estágios supervisionados ou extracurriculares. Com certeza cada uma destas experiências agregou muito em minha formação.

Por fim, mas não menos importante, expressei minha gratidão à todas as pessoas que fizeram e fazem parte da minha vida, me oferecendo seu amor, seu companheirismo, sua amizade, seu brilho, sua torcida e suas orações. A gratidão é a memória do coração...Gratidão por tudo.

*“[...] O delírio do verbo estava no
começo, lá onde a criança diz: eu escuto
a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar
não funciona para cor, mas para o som.
Então a criança muda a função do verbo,
ele delira.
E pois.
Em poesia [...] o verbo tem que pegar
delírio.”*
Manoel de Barros, 1993

*“Procuro a criança que lê coisas belas
nos livros da vida, que põe aquarela,
Que pinta e salpica com pingos de cores
as letras, os astros, as plantas e as
flores;
A história de gente que se vê todo dia;
nas vilas, nas ruas levando alegria;
Procuro a criança que tem fantasia
que vira estrelinha, que brilha e cintila
nas rodas cantadas, nas noites de lua;
nos olhos daqueles que fazem poesia
em casa e na rua;
Não sei o seu nome,
nem a cor de seus olhos,
nem o lugar onde mora...
Só sei que é a criança que encanto...
Será que é a criança que eu tanto
procuro;
Não é a criança que mora em você?”*
(Autor Desconhecido)

RESUMO

A DOCÊNCIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL NA INFÂNCIA

AUTORA: Suélen Mallmann Carvalho

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Valeska Maria Fortes de Oliveira

O presente trabalho busca trazer à tona uma discussão do contexto de vulnerabilidade social e violência, especialmente infanto-juvenil, encontrado nas escolas públicas. As escolas têm se encontrado imersas nesse contexto e os profissionais da Educação sinalizam essa lacuna em sua formação: não há pedagogia que “prepare” um professor para atuar frente às infâncias vulneráveis. Infâncias que chegam até às escolas tão precarizadas, vivendo de formas tão duras e sofridas. Para além disso, a intenção não é denunciar a formação de professores, e sim, ressaltar a importância de revisitarmos as concepções e teorias pedagógicas que norteiam a prática pedagógica nas escolas. É preciso refletir sobre as concepções idealizadas e generalistas de criança e de infância que são construídas ao longo do processo de formação, mas um tanto quanto distantes das crianças e infâncias que encontramos na realidade das escolas. A docência precisa abrir mão de rótulos e estigmas e buscar esculpir um olhar mais cuidadoso e uma escuta mais sensível para àqueles que se manifestam de uma forma que tanto a interroga. As infâncias vulneráveis sinalizam a necessidade de caminhar em direção a uma docência mais sensível.

Palavras-chave: Vulnerabilidade social; Infância; Prática pedagógica; Docência; Escola pública.

ABSTRACT

THE TEACHING AND THE PEDAGOGICAL PRACTICES IN A CONTEXT OF SOCIAL VULNERABILITY IN CHILDREN

AUTHOR: Suélen Mallmann Carvalho

ADVISOR: Valeska Maria Fortes de Oliveira

The present work seeks to bring to the fore a discussion of the context of social vulnerability and violence, especially juvenile infants, found in public schools. Schools have found themselves immersed in this context and education professionals signal this gap in their formation: there is no pedagogy that "prepares" a teacher to act in front of vulnerable childhoods. Infants who reach such precarious schools, living in such harsh and painful ways. In addition, the intention is not to denounce teacher training, but rather to emphasize the importance of revisiting pedagogical conceptions and theories that guide pedagogical practice in schools. It is necessary to reflect on the idealized and generalist conceptions of children and childhood that are constructed throughout the process of formation, but rather distant from the children and childhoods that we find in the reality of schools. Teaching must give up labels and stigmata and seek to sculpt a more careful look and a more sensitive listening to those who manifest in a way that questions it so much. Vulnerable childhoods signal the need to move towards more sensitive teaching.

Keywords: Social vulnerability. Childhood; Pedagogical practice; Teaching; Public school.

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
1. APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA.....	10
2. DESENVOLVIMENTO.....	12
2.1. SER PROFESSOR EM MEIO A VULNERABILIDADE: FORMAÇÃO, DESAFIOS E APRENDIZAGENS.....	15
2.1.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS INFÂNCIAS VULNERÁVEIS.....	19
2.2. ESCOLA COMO ESPAÇO PÚBLICO E COLABORATIVO: RECEBENDO A REAL INFÂNCIA-ADOLESCÊNCIA POPULAR.....	26
2.3. HUMANA DOCÊNCIA: DIRECIONANDO-SE A ESSA POSSIBILIDADE.....	30
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
REFERÊNCIAS.....	36
ANEXO – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	37

1. APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA

Nos dias de hoje, percebe-se muito nas escolas a presença de situações de violência e vulnerabilidade social, especialmente na infância. A infância, fase de formação e de tantas aprendizagens para um sujeito, infelizmente, muitas vezes acaba por assombrar-se nesse contexto. As situações de vulnerabilidade social podem afetar todo o desenvolvimento de uma criança, trazendo impactos que ela poderá sentir durante toda a sua vida, e, frente a essa problemática, o professor/pedagogo, que é o profissional responsável pela grande maioria das experiências educativas das crianças, acaba enfrentando muitos desafios, uma vez que essa problemática não é contemplada em sua formação, que ela ultrapassa o espaço escolar e que então, é imprescindível que se discuta mais sobre práticas pedagógicas que realmente venham a contribuir para a formação integral dos sujeitos nesse contexto, que venham a tornar as práticas pedagógicas e a docência mais dialógicas, mais colaborativas, mais sensíveis e humanas.

Nesse sentido, é necessário que se faça um debate em torno da formação de professores/pedagogos, das práticas pedagógicas, dos contextos de violência e vulnerabilidade social na infância, para melhor compreender a criança imersa nesse universo, como se estabelecem as relações e interações criança-adulto, aluno-professor, família-escola, e, além disso, refletir sobre uma docência mais sensível, como uma alternativa que poderia potencializar e dar mais sentido e significado ao trabalho da escola e dos professores em favor da criança e de toda a equipe pedagógica que enfrenta esses contextos de vulnerabilidade. Para isso, foi feita uma pesquisa qualitativa, mais especificamente trabalhando a partir de narrativas de vida de professores egressos do curso de Pedagogia da UFSM e de outras instituições, e que atuam como professores e/ou gestores em uma escola pública do município de Santa Maria, que enfrenta esse contexto, atrelando à minha experiência como acadêmica do curso de Pedagogia e estagiária nesta mesma escola e às pesquisas bibliográficas acerca das temáticas destacadas.

Desta forma, um dos principais objetivos desta pesquisa é fazer um levantamento das principais percepções, angústias, desafios e aprendizagens dos professores-pedagogos, levando em consideração a sua formação inicial,

suas experiências ao longo de sua trajetória docente e sua atuação como professores em uma escola pública onde se manifestam a vulnerabilidade social e a violência infanto-juvenil, uma comunidade que precisa de muita atenção, por trazer à escola infâncias precarizadas e vulneráveis, que sugerem uma prática pedagógica desacomodada, que não julgue ou coloque rótulos e estigmas, mas que direcione a essa realidade um olhar mais sensível e afetuoso.

Assim, pensar na formação de professores, quando se percebem contextos de vulnerabilidade social na infância, exige pensar sobre como essa formação acontece e como esse contexto é discutido ao longo da formação, especialmente do pedagogo, que estabelece um contato muito próximo com a infância. Assim, como este profissional enfrenta esse contexto no espaço escolar e de que forma a sua prática pedagógica é influenciada por sua formação e impactada por esse contexto? No que se refere à prática pedagógica, é importante analisar que práticas têm se percebido nos espaços escolares, e, também pincelar o que se entende por prática pedagógica. Além disso, vale ressaltar que a prática pedagógica sofre a interferência da formação, e ainda que, se esta for mais afetuosa e sensível, pode vir a tornar o trabalho docente mais significativo para essas comunidades. A prática pedagógica, como um todo, quando pensada nesse sentido, de alguma forma pode contribuir para a construção de uma escola mais dialógica, mais colaborativa e mais sensível. Uma escola que não está pronta para julgar, mas que busca acolher e dar o melhor, especialmente nesse contexto tão desfavorável para o crescimento infantil, mas tão presente em nossa sociedade desigual.

Muitas vezes não temos conhecimento do que se pode entender por situações de vulnerabilidade social ou violência, especialmente na infância e adolescência, entretanto, a presença desse fator na escola causa impactos, nas relações, nas aprendizagens, no trabalho docente e no desenvolvimento da criança como um todo, pode trazer consigo consequências na vida dela enquanto sujeito em formação, uma vez que situações de vulnerabilidade social não se referem apenas a atos de violência, mas também a situações de marginalização, negligência, modos indignos e precários de se viver, ou seja, se refere também às condições de vida pelas quais a criança ou adolescente, sujeito em formação, está submetida. Assim, a docência mais sensível e afetuosa aqui é entendida como uma possibilidade de ressignificar o trabalho da

escola frente a esse contexto, um caminho que pode potencializar também a formação do professor/pedagogo e do aluno/criança, tanto acadêmica como humana, dialogando com a educação integral dos sujeitos. A docência e as práticas pedagógicas, ao deparar-se com as infâncias outras, é interrogada para ser mais atenta, mais sensível, e este é o principal movimento deste trabalho.

Desta forma, o ato de pesquisar é imprescindível para qualquer profissional, inclusive para o professor. Ou melhor, principalmente para o professor, pois este deve estar imerso num processo constante de aprendizagem para aprimorar a sua prática, o que evidencia então a importância das pesquisas em educação. Além disso, a pesquisa em educação tem a sua própria nuance: a questão qualitativa. A pesquisa qualitativa vai além de coletar e analisar dados numéricos por exemplo. Ela contempla dados não quantitativos, mas interpretáveis na sua subjetividade, nas experiências, entre outros fatores, e apresenta dentro dessa abordagem várias outras tipologias de pesquisa. Neste caso, será adotada a pesquisa bibliográfica, ao fazer alguns levantamentos conceituais sobre o que se tem discutido acerca dessas temáticas, segundo determinado quadro teórico, e a narrativa de vida, considerando as experiências a partir de diálogos com professores, egressos de diferentes instituições e formados em diferentes épocas.

Os diálogos foram norteados por uma entrevista semi-estruturada, como consta no anexo, e, todos os professores entrevistados, aqui identificados com nomes de flores para preservar a identidade dos mesmos, tem formação em Pedagogia e são gestores e/ou professores de uma escola pública municipal da cidade de Santa Maria. especialmente em que se percebem situações de vulnerabilidade social e violência infanto-juvenil, escola essa que também me acolheu em meu estágio curricular supervisionado, o que me permitiu um maior contato com a equipe pedagógica, que me acolheu também para contribuir neste trabalho. A partir dessas interações com os sujeitos contribuintes, é possível trazer à tona questões que vem ao encontro das discussões fundamentadas na pesquisa bibliográfica, fazendo as determinadas análises e reflexões segundo os objetivos da pesquisa, a partir dos discursos dos professores, e também, da minha experiência como acadêmica do curso de Pedagogia e estagiária nesta mesma escola.

2. DESENVOLVIMENTO

O presente capítulo busca trazer à tona uma discussão do contexto de vulnerabilidade social e violência, especialmente infanto-juvenil, encontrado nas escolas públicas. Essa realidade tem impactado o trabalho dos professores, e muito tem feito pensar sobre até que ponto estamos preparados para receber esses jovens e adolescentes em nossas salas de aula e demais espaços educativos. As escolas têm se encontrado imersas nesse contexto e os profissionais da Educação sinalizam essa lacuna em sua formação: não há pedagogia que “prepare” um professor para atuar frente às infâncias vulneráveis. Infâncias que chegam até às escolas tão precarizadas, vivendo de formas tão duras e sofridas.

“A violência vem sendo objeto de pesquisas e de reflexão teórica. Especial atenção vem merecendo a violência infanto-juvenil, ora em suas diversas formas de violentar as crianças, adolescentes e jovens (exploração sexual, tráfico, trabalho infantil, desemprego, sobrevivência, fome, desproteção, maus-tratos, mortes), ora nas diversas formas de envolvimento da infância, adolescência e juventude nas redes de tráfico, agressão, roubos, assaltos, mortes.” (ARROYO, 2007, p. 788)

Para além disso, a intenção não é denunciar a formação de professores, e sim, ressaltar a importância de revisitarmos as concepções e teorias pedagógicas que norteiam o trabalho dos professores nas escolas. É preciso refletir sobre as concepções idealizadas e generalistas de criança e de infância, concepções que são construídas ao longo do processo de formação, mas um tanto quanto distantes das crianças e infâncias que encontramos em nossas escolas públicas. Entretanto, mais do que reflexões sobre a formação e os desafios da docência no contexto de vulnerabilidade, essa discussão também nos permite destacar aprendizados docentes e caminhos para uma educação mais significativa, uma escola mais significativa para essas infâncias outras.

“Os seus mestres percebem que não há como ignorar a precarização de suas vidas nas marcas de seus corpos. A vulnerabilidade humana se distribui de maneira muito desigual e demasiado injusta para as crianças e adolescentes populares. Estas estão mais expostas a tantas violências que marcam seus corpos, a tal ponto que passou a ser um tema obrigatório para a reflexão pedagógica e docente: a violência nas escolas. Melhor, as violências sociais, corpóreas que violentam as

vidas infantis que chegam às escolas públicas.” (ARROYO, 2012, p. 25)

Como exercer a docência num contexto que tanto nos desafia, mas também ensina e aponta outros caminhos para a escola pública? O que está envolvido quando se acredita na educação como direito de todo cidadão ou como possibilidade de transformação social? É mero discurso ou estamos dispostos a reagir diferentes às manifestações dos educandos? A docência precisa abrir mão de rótulos e estigmas e buscar esculpir um olhar mais cuidadoso e uma escuta mais sensível para àqueles que se manifestam de uma forma que tanto interroga a escola.

“Pesquisas vêm mostrando as conexões entre a violência infanto-juvenil e as violências de que crianças, adolescentes e jovens padecem. Entretanto, as indagações e as reações concentram-se mais na condição de réus e agentes infanto-juvenis de atos de violência do que na sua condição de pacientes e vítimas. Este dado traz consequências para as pesquisas e reflexões teóricas, sobretudo na educação. Temos pouca reflexão acumulada sobre como a condição de pacientes, vítimas de tantas formas de violência, afeta os processos de socialização, formação intelectual e ética, identitária e cultural, como afeta os processos de desenvolvimento humano de tantos coletivos de educandos. Temos pouco acúmulo sobre os impactos nos processos de aprendizagem escolar das perversas e destrutivas formas com que a sociedade contemporânea vitima os coletivos de crianças, adolescentes e jovens, sobretudo populares. Deixamo-nos impactar mais pelo quanto nos incomodam suas condutas na sociedade e nas escolas. Para entender e acompanhar processos de formação desde a infância, o preocupante é que sejam tanto atores quanto vítimas das violências. Que impactos pode ter em suas identidades se saber, desde crianças, segregados como violentos e infratores na sociedade e até nas famílias e nas escolas?” (ARROYO, 2007, p.789)

Dessa forma, é válido desprender esforços em busca de uma prática pedagógica mais reflexiva e sensível, de uma escola pública mais colaborativa. Como olhamos para os educandos? Com acolhimento ou julgamento? Temos segregado e/ou criado uma nova categoria de alunos, alunos “violentos”?

“A introdução da categoria *alunos violentos* introduz um novo parâmetro, que toca em dimensões humanas mais segregadoras, com impactos não apenas nos processos tradicionais de enturmação, avaliação, aprovação-reprovação e gestão dos percursos individuais de ensino-aprendizagem, mas com impactos nos processos de desenvolvimento humano, ético, cultural, identitário de coletivos segregados como violentos. Como uma criança-adolescente ou um coletivo de crianças, adolescentes ou jovens elabora o fato de ser catalogado como violentos, infratores, bárbaros em seus processos de conformação de identidades?” (ARROYO, 2007, p.789-790)

As infâncias vulneráveis, muitas vezes, imersas na violência, pedem para não ser apenas categorizadas como “violentas”. Além disso, sinalizam a importância de não serem julgadas ou estigmatizadas desta forma, assim como sugerem a necessidade de um caminho em direção a uma docência mais sensível.

2.1. SER PROFESSOR EM MEIO A VULNERABILIDADE SOCIAL: FORMAÇÃO, DESAFIOS E APRENDIZAGENS

“Existem flores em um jardim que não é meu, que precisam ser regadas. Eu viro chuva para que caiam alguns pingos meus. É difícil acertar a pétala certa. Mesmo assim, eu chovo... Quem sabe um dos meus pingos acertem o coração de uma flor, quem sabe um dia eu aprenda a chover amor [...]”

“Ninguém quer regar uma flor no deserto... Todo mundo quer um jardim pronto ao qual nem sequer precisa se preocupar. Quando as flores murcham ou não desabrocham, não é hora de parar de cultivar o jardim. É hora de semear com mais amor.”

(Autor desconhecido)

Ser professor se assemelha ao ato de cultivar. Ser professor é semear, regar, tentar ser chuva para auxiliar no crescimento de um jardim, que é a vida, a sala de aula, cada um dos educandos nas suas particularidades. É regar para desabrochar as minúcias de cada um, possibilitar aprendizagens significativas, correspondendo ao florescimento. Assim, existem flores que precisam de mais atenção, flores de um jardim que não é nosso, mas que precisa ser regado, cultivado, e, justamente, quando não sabemos mais como chover, não é hora de parar...é uma oportunidade para atentarmos mais ao nosso cultivo. É hora de não abrir mão de um olhar e de uma escuta sensíveis, de encarar a docência com mais empatia, sensibilidade e afeto.

Ser professor, por si só, já é uma condição extremamente desafiadora. Estar em contato com seres humanos, ou, se tratando especificamente do professor-pedagogo, pequenos seres humanos (em estatura, mas não em potencial), mediando a construção do conhecimento, as relações, oportunizando situações de aprendizagem, acompanhando processos, experiências, vivências, produzindo contato com as coisas do mundo e da vida. Tudo isso já se constitui, cotidianamente, como uma responsabilidade imensurável. Entretanto, podemos

também agregar à esse ser professor, ser pedagogo, uma possibilidade de contagiar-se, de viver, e de buscar compreender a vida e as coisas que nos rodeiam, a partir dos olhos inquietos, cientistas e encantados das crianças. Uma profissão não apenas desafiadora, mas também gratificante e encantadora.

Contagiar-se pelas suas pequenas alegrias, pelas suas brincadeiras, pelas suas histórias, pelos desenhos feitos com tanto esmero. Contagiar-se também pelas correrias, pelos gritos, pelos burburinhos, pelas vozes que cantarolam pela sala, pelos sorrisos que são externados nos lábios ou também, apenas pelo olhar. Tudo isso é tão singelo, mas especial, e nos faz querer voltar, com mais e mais entusiasmo, até mesmo em uma manhã ou tarde chuvosa, sabendo que, ao horário marcado, aquelas pequenas mãos e aqueles grandes sorrisos estarão nos aguardando com expectativa.

Essa é uma narrativa que nos é possível, mas infelizmente, nem sempre real ou permanente em sua totalidade. Muitas das vezes, ser professor, ser pedagogo, é desafiador...Arriscaria dizer que, desafiador, sempre é, mas em que medida sempre nos encanta? Por vezes, olhamos nossas crianças, nossos pequenos alunos, e não vemos neles as alegrias, a vontade fervorosa de envolver-se nas brincadeiras, de interagir com os outros, de criar ou contar suas histórias. Nem sempre suas histórias são fantasiosas ou belas. Várias vezes são reais...e tristes. Há dias em que as correrias, os gritos, os burburinhos, querem nos demonstrar outras coisas. A voz que cantarola pela sala pode soar abatida e os sorrisos nem sempre aparecerão. Podem surgir lágrimas ou o silêncio ensurdecido de quem quer falar algo, mas não encontra palavras para expressar o que acomete o seu interior.

“Noto que não conseguimos suportar e tolerar por muito tempo o silêncio das pessoas que nos cercam. Assim que podemos, começamos a elaborar perguntas intermináveis para tentar buscar a causa e os motivos daquele silêncio. É comum ouvirmos perguntas do tipo: “O que você tem? Por que você está quieto? Por favor, diga alguma coisa? Fiz algo de errado para você ficar em silêncio? Em que você está pensando?” Seriam vários os questionamentos que poderiam ser elaborados para demonstrar o quanto o silêncio perturba e o quanto não suportamos a ideia de não podermos controlar e discipliná-lo. As palavras e o silêncio relacionam-se entre si, porque as primeiras possuem o segundo e o produzem. Existe uma relação de reciprocidade e interdependência entre as palavras e o silêncio.” (ANTUNES, 2010, p. 31-32)

Diferentes são as formas de expressar, ou de não conseguir expressar, as marcas, a dor, a fome, a carência, o desamparo, entre tantas outras coisas.

Nem sempre é possível contagiar-se pela alegria, e isso nos sugere reflexão e movimento. Não é fácil regar flores no deserto.

Ser professor num contexto de uma infância que nos contagia, que desafia mas também nos encanta, é muito diferente de ser professor frente a uma infância que nos desafia e que precisa que lutemos para cultivar o encanto. Infância que é diferente da que sonhamos e da que estudamos ao longo da nossa formação. Uma infância que está imersa num contexto complexo, de violência, de abandono...uma infância precarizada, vulnerável. Como olhar para a infância e para a escola e exercer a Pedagogia no contexto de vulnerabilidade social?

“Sempre estudamos no curso de graduação que existem diferentes infâncias, mas é muito intenso quando você como educador vivencia momentos em que percebe tamanha carência em vários sentidos, dói na alma, é preciso ser forte, pois a emoção não fala, grita!” (JASMIN)

“Você sai da faculdade com um ideal de aprendizagem, sai com aquele pensamento que tudo vai ser do jeito que você quer né, e na verdade a gente vai se moldando à realidade, a gente tem que ser muitas vezes compreensiva [...] muitas coisas acontecem na sala de aula que você tem que ter uma compreensão, porque, conhecendo a realidade daquela criança, daquele aluno, que não é tudo do jeito que a gente sonhou [...]” (VIOLETA)

As falas destas professoras nos fazem pensar sobre a formação inicial e o impacto quando de fato nos colocamos como professores nessa realidade. Não há curso de graduação que nos prepare para enfrentar esse contexto: ser professor na vulnerabilidade social. Os estudos do Curso de Pedagogia certamente ampliam nossa ótica para as questões sociais, nos fazem tecer concepções de educação, de infância, aprendizagem e desenvolvimento humano, entretanto, há a possibilidade de nos depararmos com realidades que possam vir a desestabilizar nossas concepções, nos exigindo movimentos para melhor conduzir essa docência, especialmente quando o que encontramos em nossas salas de aula é a extrema pobreza, vulnerabilidade e violência infanto-juvenil. Assim, se constitui uma

“urgência de pesquisar e teorizar que impactos provocam as violências e as reações à violência infanto-juvenil na função da escola e da docência, na imagem dos educandos especificamente na imagem da infância e adolescência populares. Em que aspectos desestabilizam concepções de educação, de formação e desenvolvimento humano. Desestabilizam as funções docentes e os referentes teóricos, ético-

político-pedagógicos construídos no movimento de renovação teórico-pedagógica.” (ARROYO, 2007, p. 788)

Desta forma, não podemos manter nossas concepções e funções docentes distantes da realidade. Precisamos enxergar para além das visões idealizadas de infância e de escola que muitas vezes perpassam nossa formação, concepções generalistas que não abrangem a realidade da escola pública e da infância e adolescência populares.

“Deparar-nos com cidadãos e infâncias tão chocantes provoca tantos embates porque desconstrói as concepções de cidadania e de direito que cultivamos com tantas certezas político-pedagógicas nas últimas décadas. Mostra a fragilidade dessas certezas.” (ARROYO, 2007, p. 794)

Deparar-nos com esse contexto nos faz pensar a formação, bem como os desafios e aprendizagens como professor a partir desses enfrentamentos. Não se pretende aqui denunciar a formação inicial de professores, mas sim, sinalizar o quanto é imprescindível sempre nos questionarmos nessa condição de professor, especialmente neste contexto, que nos desestabiliza, que mexe com nossas concepções e pode fragilizar até mesmo as nossas certezas político-pedagógicas. Isso mais do que nunca, também enfatiza a importância de estarmos em constante formação e pesquisa, bem como a necessidade de desenvolvermos um olhar crítico mas também cuidadoso, quando o direcionamos a essa escola e a essa infância que é diferente da que sonhamos, as infâncias-outras.

“Às escolas públicas vão chegando outros alunos. O que trazem de diferente? Trazem outras vidas e outros corpos. Mais precarizados, mais vulneráveis do que os corpos das crianças e adolescentes que tiveram o privilégio por décadas de acesso à escola. Conviver com outras vidas mais vulneráveis é a experiência mais desafiante para nossa reflexão e ação pedagógica. Se a infância desafia a pedagogia desde suas origens, a experiência de vivê-la com tanta precariedade traz desafios a repensar-se da pedagogia e da docência: “Chegam com fome, vidas sofridas”. “Não consigo desfazer-me de seu olhar...” Falas conscientes de docentes-educadores(as). Outra história de Outras infâncias que se afirmam presentes nas escolas e na sociedade.” (ARROYO; SILVA, 2012, p. 25)

De que forma temos enxergado estas infâncias-outras? Como reagimos a essa condição de ser criança e de ser humano, que pode nos chocar e

desestabilizar tudo o que construímos ao longo de nossa formação? Como temos entendido essa situação de vulnerabilidade?

O conceito de vulnerabilidade social é um tanto quanto complexo, e, na maioria das vezes, pode ser confundido com a condição de pobreza, entretanto, a pobreza é um dos riscos de vulnerabilidade – um contexto de vulnerabilidade engloba a pobreza e a precariedade de elementos considerados básicos, como a moradia, o saneamento, a alimentação, entre outros. Além disso, a vulnerabilidade pode se manifestar no plano estrutural ou subjetivo.

“No plano estrutural, pode ser dada por uma mobilidade descendente e, no plano subjetivo, pelo desenvolvimento de sentimentos de incerteza, insegurança, de não pertencimento a determinado grupo, de fragilidade dos atores [...] a vulnerabilidade social tira essa potencialidade inerente aos jovens e os atira ao poço da incerteza.” (SILVA, 2007)

Assim, pode-se entender a

“vulnerabilidade social como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais econômicas culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores.” (VIGNOLI e FIGUEIRA, 2001 apud AMBRAMOVAY, 2002, p. 13)

Desta forma, enxergar a vulnerabilidade e vai muito além de perceber pobreza e/ou violência nos educandos. É preciso compreender as infâncias vulneráveis como aquelas que mais precisam do investimento da instituição escolar. Estar neste impasse requer desprendimento para refletir sobre o que entendemos por infância, por vulnerabilidade social, por violência infanto-juvenil, por escola e educação, bem como de que forma nossas concepções vão ao encontro de nossa prática pedagógica, no contexto da escola pública e da infância e adolescência populares, principalmente quando acreditamos na educação como potência para melhorar a vida dessas crianças, quando acreditamos na educação como uma possibilidade de emancipação e transformação social e a reivindicamos como um direito de todos.

2.1.1. Formação de professores e as infâncias vulneráveis

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser

educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58)

Tornar-se educador, professor, é um processo de formação contínuo, infinito. Nunca estamos completamente prontos, mas sim, estamos constantemente em formação. Perceber-nos como inacabados ou frágeis, especialmente como professores de infâncias vulneráveis, é uma situação recorrente e, embora a formação inicial de professores não tem a intenção de “preparar-nos” para todas as situações possíveis de serem encontradas, ainda assim, existe a expectativa de que ao longo dessa trajetória de formação, possamos nos constituir profissionais “preparados” para enfrentar o que possa vir. Mesmo assim, ninguém está completamente preparado, especialmente para este contexto, da mesma forma, ninguém nasce pronto para ser um educador implacável, mas sim, está em eterno aprendizado, na prática e na reflexão sobre a prática. Nos discursos de profissionais da Pedagogia, formados em diferentes épocas e instituições, pode-se destacar a questão da falta de preparo para lecionar frente aos desafios dessa realidade.

“A experiência até então adquirida não foi o suficiente para acreditar estar preparada para atuar nestes contextos de vulnerabilidade social, na verdade acredito que ninguém está [...]” (JASMIN)

“A situação de vulnerabilidade a gente não tem esse preparo né, na verdade o que a gente tem é uma certa empatia com a situação, então, tem que ter afinidade e querer alguma coisa diferente, se não essa profissão não serve, porque a realidade da maioria das escolas públicas são de crianças que vem de uma situação complexa em relação à vulnerabilidade social [...] eu não tive preparo na faculdade.” (VIOLETA)

Fica evidente que não há faculdade que prepare completamente um professor para atuar nesse contexto. Entretanto, como sugere Violeta, é preciso ter uma certa empatia e uma vontade de querer realizar um trabalho diferenciado, especialmente nas escolas públicas, onde nos chocamos com as infâncias “outras” e vulneráveis. Além disso, pode-se destacar que a presença nas escolas ao longo da formação é de suma importância, pois a teoria complementa a prática e vice-versa, então, não podemos continuar com nossas teorias distantes das realidades existentes; estas precisam ser vivenciadas pelos professores desde o processo de formação inicial.

“Na minha preparação inicial eu senti falta de mais presença nas escolas [...] a vulnerabilidade lá, era a questão que eu achava da questão da falta de acompanhamento dos pais [...] muitas vezes a gente não tinha uma resposta, não tinha um entendimento do que realmente, estava acontecendo [...] claro que cada escola tem um tipo de vulnerabilidade, um tipo de realidade [...] eu senti muita falta disso, tinha que ter participado mais, vivenciado mais a escola.” (LÍRIO)

“A Pedagogia me deu uma base, mas o que realmente me faz capaz de trabalhar com este contexto é a experiência e a continuidade na minha formação [...] A vulnerabilidade social, e que hoje ela se intensifica muito mais e se me perguntar em oitenta e quatro quando eu ingressei no magistério público municipal, nós tínhamos essa problemática na comunidade onde atuei sim, e hoje nós temos, sim, só que hoje ela tem uma conotação diferenciada. Hoje a vulnerabilidade encontrada nas famílias e nesta comunidade me faz pensar muito mais a escola, muito mais a criança do que lá em oitenta e quatro [...]” (SÁLVIA)

Outra questão que nos leva a pensar é a formação continuada. Como ressalta Sálvia, a vulnerabilidade que percebemos hoje chama muito mais a nossa atenção do que em outros tempos. Se com a formação inicial e continuada e com todo esforço pessoal para se constituir um profissional da educação competente, ainda se encontram tantas dificuldades, como é possível ser professor, ser pedagogo num contexto de vulnerabilidade que tanto nos desafia, sem um mínimo de desprendimento de nosso olhar e escuta em busca de sermos profissionais melhores para um público que necessita de uma prática pedagógica qualificada, atenciosa e sensível aos tensionamentos da sala de aula e da nossa sociedade como um todo? De que forma nos comprometemos, em nosso cotidiano, a repensar o nosso olhar sobre as infâncias e adolescências que chegam?

“Nas semanas pedagógicas, nos dias de estudo ou nas reuniões nas escolas passou a ser obrigatório refletir sobre como vemos as novas infâncias-adolescências que chegam às salas de aula. Muitos(as) educadores(as) tentam repensar como ver essas infâncias-adolescências, tentando entender como eles e elas se veem em suas vidas e seus corpos precarizados [...] O direito a saber-se violentados, agredidos, é o que nos instiga a repensar o que ensinamos, instiga os currículos e a docência, temos respostas a lhes dar para entender-se e para entender a desordem social que os vitima? [...] A pedagogia, a docência e os currículos são instados a inventar análises críticas e abrir um debate público sobre o sem-sentido histórico de uma ordem social e política que condena milhões de crianças e adolescentes a essas injustas vulnerabilidades.” (ARROYO, 2012, p. 27)

Estar neste impasse já é um avanço na tentativa de tornar a prática docente e pedagógica mais sensível e significativa para ambas as partes. A prática pedagógica é entendida aqui como o trabalho dos professores que objetiva a construção de conhecimentos e aprendizagens, num processo de ensino-aprendizagem, mútuo, em que o professor não apenas ensina, ou sequer transfere conhecimento, mas sim atua como mediador, criando oportunidades para que o educando possa avançar em suas aprendizagens. Assim, conforme Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Desta forma, a docência e a prática pedagógica frente ao contexto das infâncias vulneráveis traz desafios e aprendizados para os professores, uma vez que não só ensinam, mas também aprendem com os educandos.

“Eu me identifico muito com essas comunidades, eu acho que a gente enquanto professor contribui muito mais e a gente aprende muito mais no dia a dia da escola com as situações onde as escolas têm uma vulnerabilidade social mais acentuada [...] eu aprendi muito no dia a dia de sala de aula com as histórias de vida, compartilhando a minha história de vida.” DÁLIA

“Eu acho que o desafio é esse, de tu, olhar pra cada criança e enxergar realmente o que ela necessita, qual é a falta, tentar suprir de alguma forma essa falta, essa falta de resposta da família, é um grande desafio; tu tem que olhar a criança, enxergar [...] o grande desafio que eu vejo é tentar acalantar, tentar suprir o que eles estão sentidos, a falta que eles tem, até pra eles saberem lidar com isso [...] “Eu aprendi muito que você tem um certo modo para lidar com cada criança, cada criança é única, a gente é um ser único, assim, cada um é um.” LÍRIO

“Com a relação à sala de aula e o contexto da sala de aula, com o passar do tempo, convivendo com essas realidades, faz a gente mudar nossa prática né [...] A gente tem que muitas vezes compreender e tentar trabalhar com o que a gente tem, trabalhar com o aluno que a gente tem e saber se moldar àquela realidade, mas sempre incentivando que estudem, pra que mude essa realidade social [...] eu acredito na educação como transformação social.” VIOLETA

Analisando as falas das professoras, é possível afirmar que a formação inicial não é o suficiente para estarmos “preparados”, que a experiência é um elemento importante que auxilia nesses enfrentamentos, de viver a docência na escola que recebe as infâncias outras, as infâncias-adolescências precárias, vulneráveis, e que, para além dos desafios, muitos aprendizados também se constroem, como um olhar, uma escuta mais sensível, uma mudança de prática

pedagógica de forma que esta venha a ser mais significativa para os alunos que encontramos, especialmente nas escolas públicas e, ainda, a especial atenção ao declararmos que acreditamos na educação como possibilidade de emancipação e de transformação social.

“Os docentes-educadores experimentam no cotidiano das salas de aula nas escolas e na diversidade de projetos socioeducativos as presenças interrogantes até incômodas destes corpos marcados pela simbiose entre desigualdades sociais e diversidades socioculturais. Interrogações que exigem análise e respostas: Que centralidade têm os corpos nos estudos da infância, nas teorias pedagógicas e nos currículos de formação dos(das) docentes/educadores?” (ARROYO, 2012, p. 11-12)

É preciso olhar para os educandos em sua totalidade, ultrapassando as ideias de educar, investir e/ou cuidar apenas da mente, pensando nestes alunos como desconectados de um corpo, que pode ser fragilizado, por estar subordinado à condições de um viver tão precário, aquele que também pode não apenas atuar com violência, mas também, na maioria das vezes, sofrê-la.

“Muito mais que culpabilizar os outros e empurrar os problemas que a violência na escola causa, é preciso tomar atitudes. Para o educador, o importante é não se acomodar à violência, mas investir em formação continuada, se atualizando e buscando ajuda de outros profissionais de áreas afins. Assim, provocando pequenas mudanças para alguns de seus alunos, porém mudanças significativas para quem sofre ou atua com violência. A atenção que o professor dá a um aluno violento pode ter um significado muito maior para que a está recebendo; agindo na sua auto-estima e aprimorando sua formação.” (CAMPOS; MONTEIRO & SILVA, 2010, p. 81)

É preciso entender que, como professores, não podemos nos acomodar à violência, e, além disso, investirmos em formação e parcerias. Mas, para além disso, é imprescindível uma mudança de ótica. É possível não atentar para as manifestações dos educandos? É possível não atentar para este corpo? É necessário enxergar estes alunos como não apenas como mais uma matrícula na escola, mas sim como um ser humano que não é apenas mente, que é também corpo e busca comunicar algo, que embora não seja completamente compreendido pela instituição escolar, não pode também ser ignorado pelos seus sujeitos, pela docência e pela Pedagogia. É preciso ver e ouvir as possíveis interrogações destas infâncias e adolescências, imersos na vulnerabilidade.

“Dos corpos-vidas das crianças e dos adolescentes que chegam às escolas públicas vêm apelos que exigem ser ouvidos. A escola, a pedagogia e a docência não podem ignorar mais os corpos infantis e adolescentes. De sua presença vêm indagações que nos interrogam. Ignorá-los tem sido uma forma de tentar inutilmente ignorar suas indagações desestabilizadoras do pensamento social e pedagógico [...] As presenças visíveis e incômodas de seu viver trazem novas questões para os(as) docentes-educadores(as). Que significados damos às suas vivências? Que leitura fazemos de suas manifestações corpóreas tão explosivas? Como as crianças, os adolescentes e os jovens com que trabalhamos lidam com seus corpos?” (ARROYO, 2012, p. 24)

Como a escola, a docência e a Pedagogia tem olhado para estes corpos-vida? Como temos acolhido (ou não) estas infâncias-adolescências diferentes das que sonhamos, das que idealizamos? Temos julgado, estigmatizado, rotulando essas infâncias como “problemáticas”?

“As classificações de crianças, adolescentes e jovens se radicalizam nas escolas e na sociedade [...] Quando as classificações são por critérios morais se usa a expressão “alunos-problema”, porque, quando violentos, logo são estigmatizados, expulsos, segregados do convívio escolar. Desconfiáveis. [...] Os parâmetros morais adquirem novas dimensões políticas na produção da segregação social e cultural. Que papel vêm cumprindo as escolas?” (ARROYO, 2007, p. 790)

O quê a escola tem feito nesse contexto? Como ela reage às manifestações dos educandos, sendo estas “positivas” ou “negativas”? Temos o direito a julgar as expressões verbais e/ou corporais a partir de uma dicotomia certa/errada, positiva/negativa? Como temos reagido a isso tudo?

“A criança pode ficar isolada pelos colegas e professores por ser ou sofrer violências. No momento em que alguém a rotula, ela não terá condições de se desenvolver adequadamente e se libertar do meio violento. Assim, a violência traz consequências muito maiores na vida das crianças. Se não ocorrer uma rede de proteção eficaz, com apoio psicológico para elas e sua família a violência trará danos não só físicos, mas psicológicos, morais e sociais. A escola possui papel importante para a criança. Geralmente é o segundo lugar de maior convívio desta, por isso é na escola que a criança, na maioria das vezes, irá praticar a violência. Dessa forma, se a família não é presente na vida da criança, caberá a escola buscar ajuda, sem se omitir, para procurar sanar essa problemática.” (CAMPOS; MONTEIRO & SILVA, 2010, p 80)

Mais uma vez é enfatizada a importância do trabalho da escola em prol dessas infâncias que chegam até ela. Não se pode permitir que estas acabem isoladas, rotuladas até mesmo dentro do espaço que deveria ajuda-la a sanar suas problemáticas. É preciso enxergar a criança em sua realidade.

“Entender que não é pessoal, não é com você, tem que ter um afastamento, pra eu olhar pra essa criança e enxergá-la naquela realidade, acho que esse é o maior desafio [...] a agressão, a violência com você, ele vem e traz, ele traz daquele costume, daquele dia a dia dele.” VIOLETA

Precisamos compreender que a ação desta criança não quer nos atingir, e sim, atingir um pouco de nossa atenção, de nosso acolhimento é um exercício complexo, mas necessário. Exercitar nossos pensamentos e revisitar teorias pedagógicas que acreditamos, especialmente quando esses exercícios tensos de ser criança em determinados contextos interrogam também a nossa ética profissional. Não podemos ignorar, invisibilizar suas manifestações. Precisamos buscar ver e ouvir os sinais e questionamentos que vêm dos corpos.

“Indagações para a história da infância e para as teorias pedagógicas. Como reconhecer e incorporar uma das realidades determinantes, construintes da ação social das crianças (de todo ser humano)? Como interpretar suas expressões verbais e corporais às vezes indecifráveis, mas também permeadas de indicações para um novo projeto de sociedade? Como não ignorá-las no letramento? Como superar o estranhamento e a invisibilidade dos corpos no pensar e no agir pedagógicos?” (ARROYO, 2012, p. 16)

Nos colocarmos neste lugar de reflexão sobre as reações docentes e escolares às manifestações muitas vezes estigmatizadas dos educandos que estão neste contexto de violência e vulnerabilidade, certamente é um caminho para se pensarmos em uma escola pública mais acolhedora, mais dialógica, mais colaborativa e de práticas pedagógicas mais significativas e humanizadoras, especialmente para aqueles que a sociedade julga, menospreza e exclui, por serem flores difíceis de serem regadas. Ninguém quer regar flores no deserto, mas a docência atrelada às infâncias vulneráveis é como aquele jardim, que não é nosso e que pode desabrochar apenas a longo prazo, mas também aquele que precisa de excepcional cuidado e cultivo. Não é hora de pararmos de investir nossos esforços. É hora de regarmos e reagirmos (educarmos) com mais compreensão, atenção e afeto.

2.2. ESCOLA COMO ESPAÇO PÚBLICO E COLABORATIVO: RECEBENDO A REAL INFÂNCIA-ADOLESCÊNCIA POPULAR

“As escolas e universidades estão sendo pressionadas para se tornarem mais públicas, mais de todos os coletivos diversos. Um caminho para se tornarem mais públicas é serem espaços de embate dos problemas que afetam toda a sociedade. É próprio dos espaços públicos abrirem-se aos debates públicos, coletivos, publicizar os conhecimentos e análises, sentimentos, medos e emoções, valores e políticas que afetam os coletivos, sobretudo os mais vulneráveis e marginalizados como, no caso das violências, a infância, a adolescência, a juventude violentadas e temidas. Assumir essas infâncias como indagação pode ser uma forma de tornar as escolas e as universidades mais públicas. Sempre que a infância entra no debate político, o sistema escolar é pressionado para ser mais público.” (ARROYO, 2007, p. 792)

Por vezes, vemos a “escola pública” esquecer-se que existe com a finalidade de atender a toda a sociedade, especialmente, aquela parte da sociedade que é segregada, que é vulnerável, precarizada e que interroga as práticas docentes. Entretanto, quando a infância entra no debate público, tratando-se por exemplo, das múltiplas formas de vê-la e vivê-la, ela instiga que o sistema escolar seja cada vez mais público, ou seja, cada vez mais aberto e acolhedor para a infância e adolescência populares, bem como para todos que tem o direito à educação - todos os cidadãos. A infância e adolescência populares também têm direitos e um dos principais é o acesso – e a desejável permanência – a/na escola. Entretanto,

“a sociedade tem dificuldade de ver as escolas populares como espaços públicos e seus profissionais têm dificuldade de se reconhecer como profissionais do público, porque ainda temos dificuldade de reconhecer a infância e a adolescência populares como sujeitos de direitos.” (ARROYO, 2007, p. 797)

Isso ainda acontece pois persistem concepções idealizadas de infância, que diferem um pouco das infâncias reais. Concepções que achávamos ter sido superadas, mas que retornam na hora que percebemos educandos que mostram-se diferentes daquele imaginário inocente, como se a violência fizesse regressar às concepções pedagógicas e de infância tradicionais.

“Esses impasses nos levam a rever e a pesquisar as concepções de infância com que o campo da educação ainda opera. Crianças idealizadas, inocentes, anjos, sementes e plantas tenras, massinhas moles moldáveis em mãos carinhosas de jardineiros e oleiros. Tempos de infância, como tempos de ludicidade. Esta visão que já vinha sendo

desconstruída, do imaginário pedagógico, volta e reafirma-se pelo avesso, diante dos dados sobre as violências infanto-juvenis. O curioso é que aquela visão que julgávamos superada ainda se revela persistente e volta na hora de avaliar, julgar, condenar e excluir as crianças-adolescentes porque se afastam do parâmetro inocente de infância. Como se a violência infantil fizesse rebrotar tradicionais visões de infância em vez de contribuir para sua superação.” (ARROYO, 2007, p.796)

Desta forma, como a escola pública tem buscado superar as tradicionais concepções pedagógicas ao defrontar-se com as infâncias outras? Temos avançado ou regressado? É possível garantir o acesso, a permanência, a qualidade do ensino-aprendizagem e, ainda, uma experiência escolar significativa para essa infância popular? Como a docência, a Pedagogia, e a escola, como espaço público que atende às infâncias e adolescências populares tem enxergado, escutado a equipe pedagógica, a comunidade, as famílias e esse público que ao seu espaço adentra? Como a instituição escolar tem colaborado nesse contexto?

“A gente nunca teve tanta criança na escola [...] Nos últimos anos é um percentual que cresceu muito, das crianças de ter o acesso à escola, mas o grande desafio hoje é fazer com que as crianças aprendam, porque na primeira infância, lá onde se dá todo o estímulo para que esta criança consiga se desenvolver de forma plena, é onde ela vive num ambiente pobre, no sentido de estimular intelectualmente, socialmente, emocionalmente, então hoje o grande desafio da escola é recuperar aquele déficit lá do início da infância, e a gente fazer com que essa criança aprenda e que neste aprendizado tenha todos aqueles valores necessários para que seja um cidadão do bem [...] quando nós viemos pra cá nós viemos com este foco, de fazer com que as crianças elas tivessem um lugar, uma instituição que pensasse nela, que pensasse em estratégias pra que elas se desenvolvessem e que pensassem numa prática educativa inovadora, que pensassem numa prática educativa que aproximasse de uma forma plena e efetiva a escola das famílias [...]” SÁLVIA

“Nenhuma criança deveria passar pelas situações que muitas vezes percebemos em nosso dia a dia na escola, onde chegam com fome, sem material escolar e fragilizadas, carentes de afeto, necessitando de acolhimento, um lugar que as respeite em suas singularidades, busque garantir os seus direitos e suprir um pouco de suas demandas. Essas crianças nos fazem lembrar ainda mais da importância do nosso papel social enquanto educadores, nesta sociedade tão desigual. E assim buscar parceiros para tentar orientar essas crianças, suas famílias, para tentar tornar a infância que é um momento único e fundamental no desenvolvimento humano um pouco mais feliz!” JASMIN

“Eu acredito que a escola colabora ao ponto que ela escuta a gente [...] não adianta querer exigir rendimento total, se a direção, a coordenação não compreender esse contexto dessa criança.” VIOLETA

“A gente está sempre tentando em um conjunto, fazer algo que, que as crianças percebam o mundo, por meio da leitura, por meio da oralidade, por meio das emoções.” LÍRIO

Os discursos destas professoras sinalizam um pouco do que elas, no cotidiano de suas práticas pedagógicas, têm procurado contribuir na vida dessas crianças, apesar das fragilidades evidenciadas por elas, em suas falas anteriormente apresentadas, no que se refere a formação de professores e dos desafios que encontram no cotidiano da escola pública, que recebe as infâncias populares, em sua maioria fragilizadas e vulneráveis. A equipe tenta, em conjunto, fazer um trabalho que possibilite que as crianças queiram ser pessoas, cidadãos, cada vez melhores, que se vejam como capazes, potentes e compreendidas, apesar do contexto. Também é significativa a tentativa de aproximar a escola das famílias, de estabelecer parcerias em prol dos educandos. A escola reconhece a centralidade das crianças e, embora cuide também do professor, foca na infância que chega até ela.

“Se nós, professores, funcionários, estagiários, estamos aqui, é justamente porque nós temos o estudante, tanto a criança como o adolescente, ocupam o papel principal dentro da escola. A gente sempre comenta, ah, a gente precisa cuidar do professor, precisa, né, porque o professor ele é uma chave, ele é um ponto importantíssimo dentro da escola, mas sem o estudante a gente não estaria aqui. Então tudo que a gente propõe, tudo que a gente conversa, tudo que a gente constrói de maneira colaborativa dentro da escola é no sentido de que o estudante aprenda.” DÁLIA

Valorizar a criança e colocá-la no centro da proposta, mesmo em uma escola que atende uma comunidade com muitas situações de vulnerabilidade, é mais uma evidência de que a escola pública precisa acolher as infâncias que chegam até ela, não escolhendo as que tem ou não o direito à educação, conforme dito anteriormente. Quando era reivindicada a “educação como direito de todos”, não se tinha em mente à que “todos” estávamos nos referindo. Essa discussão está atrelada intimamente a configuração da escola como espaço público. As falas destas professoras nos trazem um certo conforto, mas, muitas vezes, nas escolas públicas também encontramos evidências de que a afirmação da educação como um direito de todo cidadão é um tanto quanto frágil, diante das reações de escolas às violências infanto-juvenis, bem como ainda

não se compreenda a infância e adolescência, mesmo as imersas nesses contexto, como tempo de direitos.

“Dois fatos contribuíram nessa configuração: a afirmação da educação como direito de todo cidadão, bandeira dos anos de 1980, e o reconhecimento da infância-adolescência como sujeito de direitos, bandeira dos anos de 1990, com o Estatuto da Infância e da Adolescência (ECA). O debate sobre a violência sugere fazer um balanço: a realidade das violências infanto-juvenis e sobretudo relações, sentimentos, medos, contravalores, que provoca no embate político e educacional, estaria descaracterizando e freando os avanços na configuração da escola como espaço público? Ou estaria mostrando a fragilidade da proclamação da educação como direito de todo cidadão e a fragilidade da proclamação de toda criança e adolescente como sujeito abstrato de direitos abstratos? Questões postas que exigem pesquisa e reflexão teórica. [...] A contemporaneidade das violências, sobretudo da violência infanto-juvenil, confronta-nos com a conformação da escola como espaço público, com a compreensão de direitos e especificamente com a educação como direito, com as imagens da infância e especificamente com a afirmação da infância como tempo de direitos [...] tanto a concepção de direito como a de cidadania foram colocadas em um plano tão abstrato que não são capazes de incorporar cidadãos e direitos concretos, infâncias concretas, contextualizadas. (ARROYO, 2007, p. 792-793)

Buscar enxergar, e incorporar nas escolas públicas, os cidadãos, direitos concretos, e as infâncias concretas, contextualizadas, é um caminho para que a escola pública supere os imaginários estigmatizados da infância-adolescência popular e torne-se efetivamente mais pública, mais atenciosa, mais compreensiva, mais sensível, dialógica e colaborativa. Superar as visões preconceituosas das infâncias menos favorecidas e mais vulneráveis é um caminho para uma escola mais significativa para estes educandos, sujeitos que merecem nossa melhor prática pedagógica, nosso melhor trabalho docente. Sujeitos que precisam ser reconhecidos como seres humanos, cidadãos de direitos e de potencial.

“A escola ela tem que ter uma atuação muito forte, muito consolidada para conseguir mudar as realidades onde os estudantes vivem. Então a escola seria um dos únicos locais, dentro da minha visão, da minha ótica, um dos únicos locais onde haveria uma transformação na vida dessas crianças.” SÁLVIA

“É preciso compreender que antes de serem educandos são seres humanos, que precisam ter condições dignas para conseguir efetivar suas aprendizagens, são sujeitos em formação, os cidadãos do nosso amanhã, por isso necessitamos criar oportunidades na escola para que consigam se desenvolver integralmente seja no aspecto emocional, cognitivo, físico, social, enfim para tentar mudar essa condição de vida em que se encontram. Penso que assim como não nascemos professores, não nascemos preparados para atuar com esses

contextos, e sim vamos nos formando para atuar da melhor forma possível com essas crianças que tanto precisam da presença de seus professores, com quem muitas vezes podem partilhar suas angústias e sonhos! Ser educador em escolas em situação de vulnerabilidade social é mais do que nunca acreditar na educação e no potencial infantil.” JASMIN

Práticas pedagógicas que se desenvolvem nessa intenção, são o caminho para uma educação mais humanizadora. A humana docência que se constitui como uma possibilidade em curso.

2.3. Humana docência: direcionando-se a essa possibilidade

“Em seus calendários anuais, são bellíssimas as fotos que o Unicef nos apresenta: fotos de crianças do mundo inteiro. Fotos de crianças com suas famílias em seus afazeres, em suas brincadeiras. Fotos que nos mostram olhares e sorrisos expressivos, geralmente alegres, tranquilos, iluminados. [...] E nos tranquilizamos. E nos enlevamos com a beleza da vida. Em suas andanças pelo mundo, Sebastião Salgado também fotografa crianças. Em preto e branco. É um outro modo de fotografar outros modos de ser criança. Cabelos desgrenhados, bocas sujas, contornam os sorrisos e olhares intensos, enigmáticos. O foco das fotografias é outro são as crianças e suas famílias marcadas pela dureza da vida. E nos inquietamos e nos afligimos. E nos revoltamos contra as injustiças e as precárias condições de existência.” (SMOLKA, 2002: 99-100)

Ao vermos um jardim florido – as infâncias idealizadas ou mais favorecidas – nos tranquilizamos. Somos encantados pelas expressões de alegria e estabilidade. Entretanto, quando nos deparamos com as crianças diferentes das imagens da Unicef, com as crianças das fotografias de Sebastião Salgado, nos lembramos das flores do deserto – as infâncias menos favorecidas e mais vulneráveis – subordinadas à precárias condições de existência, nos sensibilizamos. O que pretendo com essa analogia, é mexer com a forma que agimos em nossa docência a partir das realidades desvendadas. Regar flores no deserto, educar crianças vulneráveis, exige sensibilidade e humanidade. Ser professor no contexto de vulnerabilidade social sugere uma docência mais reflexiva, mais sensível. Uma docência mais humana.

A humana docência, mais sensível, mais afetuosa, não possui um conceito fechado e é uma possibilidade para qual podemos nos direcionar, no cotidiano de nossas práticas pedagógicas, de diversas formas. Como podemos visualizar uma proposta mais humana e sensível em prática na escola?

“Uma proposta voltada para a humanização, tem que ter um olhar sensível para a criança, tentar colocar a criança no foco, por exemplo, fazer ganchos com o que a criança trás da realidade dela, [...] ensinar não é só transferir conhecimento, que nem diz Paulo Freire, é tu criar as possibilidades para que aconteça o aprendizado [...] eu não estou aqui só pra ensinar, ao mesmo tempo que eu estou ensinando eu estou aprendendo muito com eles, e isso vale para educação infantil, vale pros anos iniciais [...] eu visualizo dessa forma, como uma troca, além de tu ter um olhar mais sensível para cada criança, eu visualizo uma proposta de troca, de troca com a criança, porque eu vou estar valorizando aquilo que ela traz na sua bagagem [...] de vivência, de saber, do seu mundo, da sua realidade, da sua sociedade [...]” LÍRIO

“Eu acho que a proposta humanizadora é possível quando você consegue enxergar o processo de ensino-aprendizagem como um processo individual, não adianta você trazer seu plano de aula, seu planejamento como se vai dar certo pra todos iguais, cada criança tem seu tempo, cada uma tem seu contexto, e o professor tem que ser sensível pra poder enxergar isso, até pra ele não ficar frustrado.” VIOLETA

“Uma proposta humanizadora na educação e na escola é aquela na qual a criança tem voz, ou seja, é escutada pelos adultos, onde seja levado em conta o sujeito integral em seus aspectos (emocional, cognitivo, físico, social, etc.), onde esse sujeito irá construir sua autonomia, identidade, e valores, através de uma relação dialógica que irá gerar um processo de reflexão que poderá proporcionar mudanças sobre a realidade existente, é a escola mostrando aos educandos que existe um horizonte além do que os olhos atualmente conseguem ver, existem oportunidades, que nele existe potencial.” JASMIN

Não se pretende aqui, conforme mencionado anteriormente, apresentar um conceito único e fechado de uma docência mais humana ou uma proposta humanizadora na educação, mas sim, valorizar aquilo que os professores têm refletido e construído neste processo. Conforme os discursos das professoras, uma proposta mais humana na escola consiste em valorizar os saberes dos educandos, colocar ela no centro do processo, levar em consideração seus aprendizados, investir nela na intenção de promover uma educação mais integral, sendo docentes mais sensíveis, mais empáticos, mais acolhedores e atentando para as singularidades de cada sujeito. Além disso, humanizar a escola é também colocar mais afeto e acolhida no cotidiano escolar, pedagogicamente, na sala de aula e na organização de várias outras tarefas neste espaço. Uma docência mais humana trabalha no sentido de que a criança se sinta parte desse espaço e queira estar nele, onde ela é acolhida e quer ficar.

“Tu tens que cuidar muito mais essa criança, tu tens que dar muito mais amor à essa criança. Quando eu falo amor, é lá, na tua atuação em sala de aula, pedagogicamente, é no preparo da merenda escolar, é, o cuidado com esta merenda sabendo que essa criança pode chegar na escola com fome, pode não ter feito as refeições aquelas básicas

necessárias pra que ela possa se desenvolver, a qualidade também deste alimento, eu tenho que pensar na organização, na limpeza da escola, se eu quero que essa criança ela consiga ser um cidadão de bem, que cuide de si, do outro, da natureza, eu tenho que mostrar pra ela que é possível eu viver num ambiente limpo, organizado, então a escola tem que ser limpa, a escola tem que ser organizada, e a escola tem que ser acima de tudo um lugar onde essa criança possa se sentir parte, parte desse contexto, parte dessa escola, porque ela encontrando este ambiente, este lugar acolhedor, este clima favorável para a aprendizagem, ela com certeza, a criança vai ter gosto pela escola. Então eu trabalho nesse sentido, que a criança queira vir para a escola. E quando as crianças entram correndo, isso é um elemento extremamente importante, porque a criança ela só volta com satisfação e com alegria num lugar onde ela é acolhida, onde as pessoas querem bem ela, e aonde ela quer ficar.” SÁLVIA

Pensar a organização da escola para melhor acolher aos estudantes e pensar em cada detalhe, que muitas vezes é olhado com cuidado apenas na escola, quando nos referimos à infância-adolescência popular, que pode ser muito fragilizada, também é um ato de afeto, uma dimensão humana da docência. Segundo Fortuna (2007), “reconhecer a dimensão humana da docência, incluindo as dificuldades do cotidiano escolar, é admitir a presença e a força dos afetos na determinação da identidade do professor e na sua atuação profissional”.

“Então, eu acho que nunca houve um tempo tão necessário para que a educação seja uma educação humanizada. Embora nós pedagogos ao longo da nossa jornada profissional a gente vai trabalhar sempre com o ser humano em desenvolvimento, mas nunca houve tanta necessidade das relações serem próximas, de valorizar o ser, de valorizar a criança, de valorizar os pais e responsáveis por essas crianças, de valorizar os professores e de colocar muito, muito amor, naquilo que a gente faz e, a gente só vai humanizar pelo exemplo e pelo amor [...] desta forma é que nós vamos conseguir ter uma educação humanizadora, pensando naquele ser que está aqui conosco, seja estudante, seja funcionário ou seja pais e responsáveis [...] se fez uma grande diferença nesta comunidade [...] a gente já conseguiu quebrar um pouco aquela cultura da repreensão da escola, né, se constrói uma relação diferenciada, uma relação mais dialogada, mais compreensiva, mais colaborativa [...] isso faz com que as pessoas se sintam parte daqui e faz com que elas zelem por essa instituição.” SÁLVIA

“Eu considero as emoções, a questão da afetividade, de olhar o outro, não é simplesmente mais um, não é simplesmente mais uma ou um professor [...] de repente hoje a gente ainda não atingiu a proposta, mas a gente está caminhando pra isso, a gente está em processo de formação pra que a gente possa conseguir então uma proposta diferenciada de ensino.” DÁLIA

Conforme o discurso das professoras, para uma educação mais sensível e humana, é imprescindível considerar as emoções, a afetividade, procurar construir um cotidiano escolar mais compreensivo, mais dialógico, mais colaborativo, e assim, ir se direcionando a uma proposta diferenciada de ensino-aprendizagem, de organização escolar e prática docente, na tentativa de tornar a escola mais significativa para as infâncias que tanto precisam, para as comunidades que também tanto precisam e, muitas vezes, estão aprendendo a zelar pelo trabalho da instituição escolar. Assim, de acordo com Arroyo (2000), é de suma importância trabalhar a humanização do educando e não estagnar o aluno como depósito de informação, mas sim, trabalhar nele a afetividade, a amizade, o social e principalmente o amor, entendendo o aluno e a sua necessidade cotidiana. Nesse sentido, as práticas pedagógicas, a escola e a docência podem ser mais humanas, entendendo-se, mais sensíveis, mais afetuosas, na tentativa de tecer uma escola e uma sociedade menos desumanas, menos insensíveis.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A todos os anônimos da sociedade, que compreendem que a existência é um grande contrato de risco. E que “leram” nas cláusulas deste contrato que o drama e a comédia, as perdas e os ganhos, o deserto e o oásis, o relaxamento e o estresse são privilégio dos vivos.”
(Augusto Cury, em *O Vendedor de Sonhos*)

Como diz Augusto Cury, a existência é um grande contrato de risco – o oásis, e mesmo o deserto, é um privilégio dos vivos. Viver propõe correr riscos. Viver é um verbo muito amplo, se comparado às diferentes formas de se viver. Viver num contexto vulnerável, é um risco, e quando decidimos ser professores, assumimos também o risco de em algum momento de nossas vidas, sermos responsáveis pelas experiências de aprendizagem de crianças que vivem das mais diversas formas – que vivem vulneráveis, fragilizadas, que assumem riscos questionáveis. Ser professor compete nos comprometermos em colaborar para esse viver, ser professor exige correr riscos – de tentar ser cada vez mais, ser melhor. Assumir o risco de procurar tornar nossa prática pedagógica mais humana e mais significativa frente às infâncias vulneráveis e frente a

necessidade de tornar a docência, especialmente na escola pública, mais sensível.

As pesquisas com as professoras permitiram perceber que não há formação que prepare para atuar nestes contextos, bem como sinalizaram a importância da formação continuada, da presença nas escolas desde o processo de formação inicial, o contato com as comunidades e a criação de uma cultura de colaboração e acolhimento dentro das escolas. Além disso, as professoras elencaram a necessidade da escola buscar estabelecer parcerias em prol dos estudantes, e, por fim, mas não menos importante, a importância de cada professor querer fazer um trabalho melhor, refletindo sobre suas práticas e buscando inová-las, para torná-las mais significativas em relação ao contexto dos educandos. As entrevistas destacaram a necessidade de se trabalhar nesse contexto de vulnerabilidade social com muito mais acolhimento e afeto, na atuação pedagógica de cada professor e também no trabalho conjunto da escola. Os professores enfatizam a importância de buscar uma prática pedagógica centrada nos educandos, um olhar e uma escuta mais sensíveis, e, além disso, a eterna necessidade de, como professor, estar sempre em busca de ser mais e ser melhor, em busca de aprendizado. O ofício do mestre, como fundamenta Arroyo, é também essencialmente ensinar-aprender, com o compromisso de estar em constante aprendizado, em constante formação. Por essa razão, os discursos dos professores apresentam não apenas desafios, mas também aprendizagens a partir da docência nesse contexto.

Desta forma, ser professor é estar em eterno aprendizado, e isso inclui questionarmos a nós mesmos, revisitando nosso processo de formação, nossas experiências docentes e a prática e a reflexão sobre a prática. Sentir, pensar e agir sobre os desafios, mas também sobre as possibilidades e aprendizagens proporcionadas através do trabalho pedagógico. Ser professor em um contexto de vulnerabilidade social na infância, é, ainda mais, mexer com nossas estruturas, acostumadas a criar expectativas de encontrar as infâncias dos sonhos e acabando por ser chocado com as infâncias concretas, reais, vulneráveis, fragilizadas, precarizadas. Desta forma, a docência adquire uma importância ainda maior. Se o trabalho da escola é importante mesmo para aqueles que tem tudo, este se multiplica de valor ao tratarmos das comunidades que pouco tem e vivem de formas complexas. Assim, entender que nunca

estamos preparados, que estamos em constante formação e que os desafios deste contexto também nos trazem aprendizados, é um caminho para ressignificar as práticas pedagógicas e construir uma escola cada vez mais pública, dialógica, sensível e colaborativa.

Este é um caminho, para cuidarmos das flores que nem todos querem cuidar. Para cultivarmos o encanto que os desafios do cotidiano tentam nos roubar. É um caminho para seguirmos acreditando na Pedagogia, na escola e na docência, como uma forma de intervir nessas realidades com compreensão e acolhimento, e, de fato, acreditando na educação como um direito de todos e poderosa para intervir na sociedade. Uma pedagogia que luta para transformar sua prática. Uma docência que se desprende de estigmas e frente às diferentes infâncias, populares, reais e contextualizadas, exercita o aprendizado de tornar a escola mais significativa, de ensinar-aprender, olhar e escutar de maneira mais colaborativa, mais sensível e mais humana. Uma docência que exige perseverança, cuidado e afeto, que se exercita a cultivar flores no deserto.

REFERÊNCIAS

AMBROMOWAY, Miriam, et al. Juventude, violência e Vulnerabilidade Social na América Latina; desafios para políticas públicas. Brasília. UNESCO. BID. 2002. 192 p.

ANTUNES, Helenise Sangoi. (2010). "A escola no imaginário infantil: o silêncio, a palavra, o olhar, o gesto e o desenho". In: ANTUNES, Helenise Sangoi (Org.). *Escola que protege: dimensões de um trabalho em rede*. Porto Alegre, RS: Asterisco, p. 31-41.

ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). *Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Quando a violência infanto-juvenil indaga a Pedagogia. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 787-807, out. 2007

_____. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CAMPOS, A.O.; MONTEIRO, D.T. & SILVA, M.L.L. (2010). "Os reflexos da violência familiar no âmbito escolar". In: ANTUNES, Helenise Sangoi (Org.). *Escola que protege: dimensões de um trabalho em rede*. Porto Alegre, RS: Asterisco, p. 75-84.

FORTUNA, Tânia Ramos. A dimensão humana da docência. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano XI, nº 42 – O estresse na escola. Porto Alegre: Artmed, mai/jul. 2007.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 144 p.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SILVA, Algéria Varela da. (2007) *Vulnerabilidade social e suas consequências: o contexto educacional da juventude na região metropolitana de Natal*.

SMOLKA, A.L.B. (2002). "Estatuto do sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança." In: FREITAS, M.C. & KUHLMANN JR., M. (orgs.). *Os intelectuais e a história da infância*. São Paulo: Cortez, p. 99-127.

ANEXO - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

TÓPICOS-GUIA/ QUESTÕES NORTEADORAS

Humana docência e práticas pedagógicas em contexto de vulnerabilidade social na infância.

- A situação de vulnerabilidade nas escolas e a sua formação inicial (como ela te “preparou”?)
- O quê/de que forma a situação de vulnerabilidade contribuiu na sua formação, na sua prática pedagógica, no seu modo de perceber a infância? Quais as aprendizagens?
- Desafios desse contexto que impactam diretamente na prática pedagógica e no trabalho da escola.
- Existe uma cultura colaborativa na escola (equipe pedagógica, demais colaboradores, alunos, etc) e qual o lugar da criança nessa proposta?
- O que seria uma proposta humanizadora na educação e na escola? Como você visualiza/visualizaria essa proposta em ação?

