

DIÁLOGOS EDUCATIVOS NA ESCOLA GASTÃO MÜLLER

EDUCATIVE DIALOGS IN THE SCHOOL GASTÃO MULLER

COSTA NETO, Aristides J. – SME/CUIABÁ – Costa.aristides@hotmail.com

RESUMO

Este é o relato de experiência sobre o uso de estratégias para superação dos desafios educacionais postos no contexto específico da escola municipal Gastão de Matos Müller. Além da descrição, faço uma “análise” dos elementos simbólicos das relações educativas para mostrar que a *condição do pobre* (negação) que frequenta a escola popular, tomada em sua globalidade e materialidade, pode ser *afirmada sem reduzir as possibilidades de emancipação*. O exercício dessa paradoxal “afirmação da negação” (ou da contradição) na relação pedagógica é uma estratégia para romper com o “modelo bancário” e suas antinomias - os modos de vincular o *status* social ao saber ou a ignorância, promover a emancipação ao invés da reprodução.

Palavras-chave: Escola Pública – emancipação - círculo de cultura – diálogo - educação para o pensar.

ABSTRACT

This is a report of experience about strategies uses for overshoot of the educational challenges put in the context specific of Matos Muller municipal school. Beyond the description, I make a `analysis´ of the symbolical elements in the educational relationships to show that a poor condition (denial) present in the popular school, took in her range and materiality, can be firmed without reduce the emancipations possibilities. The exercise of this paradoxical "statement of denies" (or contradiction) in the pedagogical relation is a strategy to break with “bank model” and its antinomy - the ways of linking the social status to the knowing or unknowing, promote the emancipation in the place of reproduction.

Keywords: public school - emancipation - culture circle - dialogue - education thinking

A Escola Municipal de Educação Básica Senador Gastão de Matos Müller, na qual foram feitos os registros deste relato, situa-se na III etapa do bairro *Pedra 90*, em Cuiabá, projetada para ser “cidade satélite” no final da década de 80, e que serviu principalmente como espaço para assentamento de famílias sem propriedade e imigrantes das diversas regiões do país que para cá vieram após tentativas frustradas de “melhorias de vida” no norte de Mato Grosso.

A história da escola está ligada a uma eventualidade. Em 96 houve uma grande enchente do rio Cuiabá que deixou os ribeirinhos desabrigados. O prefeito em exercício da

cidade na época criou o Programa Eco-Moradia para o estabelecimento das famílias de ribeirinhos desabrigados.

Com problemas de subsistência e com os filhos fora da escola, os moradores começaram um movimento para exigir do prefeito providências. A prefeitura teve que atender às reivindicações criando uma unidade, em caráter de emergência, que passou a funcionar em um barracão com três salas de aula, em julho de 1996, na Av. Integração 3, antes Voluntários da Pátria, próximo ao local onde hoje se ergue o edifício atual.

Hoje, a escola tem 11 salas de aula, quadra coberta, cozinha, biblioteca, sala do Projeto Judô em Ação, horta e pequeno espaço de preservação de espécies nativas. O dinheiro para manutenção, merenda, livro didático, vem do Governo Federal e, no ano de 2001, a escola é inserida no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Mas não recebe o suficiente para garantir melhorias técnicas e tecnológicas nas condições de trabalho profissional e no atendimento das crianças, adolescentes e jovens.

A escola atende às crianças, adolescentes e jovens que freqüentam a educação fundamental nos três períodos. No período matutino, estão ativadas as 11 salas para o atendimento das crianças e adolescentes que estudam da pré-escola até a 8ª série. No período vespertino, turmas da pré-escola à 4ª série e no noturno, da 5ª à 8ª série.

1. Ação educativa como opção pela *práxis*

O objetivo deste relato não é mostrar as conseqüências e nem mesmo a causa da violência como um dos males da convivência escolar. A visão da violência é indispensável não para incitá-la, mas, ao contrário, para se tomar consciência dos males causados por ela - na raiz de toda desigualdade, inclusive no ambiente educativo da escola, para se pensar numa *Cultura da Paz*.

A sessão de diálogos analisada a seguir aconteceu no dia primeiro de novembro de 2001. Nesse dia, foi observado um fato inédito na escola: três meninas estavam na rua em frente à escola com atitudes que levantaram suspeitas sobre as intenções delas, e como ficou constatado depois, estavam armadas com uma faca de mesa para “pegar” uma aluna. A diretora e a professora Cezária resolveram chamar os policiais que vieram e as encaminharam. Foi um fato que movimentou a escola. Os comentários eram de que

provavelmente o motivo da discórdia que resultou numa tentativa de acerto de contas, teria sido uma briga anterior e com desentendimento de grupos rivais no bairro.

A aula, portanto, aconteceu com um “improviso”, no sentido de não ter se prendido a um “conteúdo” preestabelecido, considerando o envolvimento dos alunos com a situação que se criou pouco antes dentro e fora da escola. Outro fato interessante foi a disponibilidade de os alunos da 7.^a série permanecerem na aula quando todos os outros alunos do colégio já haviam ido embora.

Foi sugerido, então, que se organizasse a conversa, que se fizesse um *círculo de cultura* sobre algo que pudesse interessar a todos. Eu disse que o objetivo seria um diálogo sobre algo desejado por todos, mas com regras para que todos tivessem oportunidade de falar. Então foi-se motivando e organizando a participação desde o início. Logo, um aluno sugeriu o tema das drogas, e, após a verificação do interesse do grupo, eu e os alunos formulamos a seguinte pergunta: Todas as pessoas que usam droga, usam droga porque têm problemas? A aula que disso nasceu, desenvolveu-se, e sua análise qualitativa segue aqui:

2. Análise de um fragmento de argumentações com interação entre os participantes

Dirigindo palavras convidativas para conquistar a atenção dos alunos e iniciar aquilo que havia sido combinado, dei início ao *círculo de cultura* anotando na pedra a questão: “Todas as pessoas que usam droga, usam droga porque têm problemas?” Em seguida, pedi ao Fabrício, eleito para coordenar a conversa dos colegas através do registro das inscrições para a fala, que ficasse numa posição de melhor visualização, para enxergar a todos.

A forma como o professor foi orientando o trabalho em *comunidade*, convidando a darem opiniões, preparou o momento de intensa participação dos alunos, conseguindo envolver praticamente a todos no momento da argumentação “criteriosa”, que é a seguinte:

(P1)Fabrício: As pessoas que se drogam é porque têm problema, professor!

Na (P1), o que se vê, é uma inferência imediata da pergunta elaborada, com a transformação da pergunta em afirmação, unindo os dois termos dos enunciados: *pessoas que usam drogas e problemas*. Esse tipo de afirmação com generalização imediata deve-se,

em parte, à formulação do problema e também ao hábito, comum entre as pessoas, de manifestarem a própria opinião sobre algo. É típica dos adolescentes, que participaram deste trabalho, a pronúncia “seca”, sem maiores justificativas ao que foi dito.

Numa discussão “desregrada”, como é constatada em muitas aulas que serviram de apoio para uma mudança na minha postura, costumam provocar oposições imediatas e inconclusas em termos argumentativos. Isto tende a dificultar *o diálogo construtivo*. O fato de as pessoas não poder dizer tudo o que estão pensando sobre o assunto e sobre o que disseram, gera muita aflição e debates acalorados que deixam todos insatisfeitos. Conseqüentemente, a discussão poderia ser paralisada no ponto em que começou.

Perceber, pois, que a afirmação do aluno prescindiu da reflexão sobre a realidade, e que ela poderia ajudar para instigar um processo de investigação e proporcionar uma melhor compreensão do assunto, tanto para o aluno que fez a inferência como para os demais, foi fundamental para a retomada do diálogo. A pergunta do professor em (P2), reconstituindo os pensamentos do aluno, contemporiza e ajuda-o a pensar de novo no que acabou de falar e, de certa forma, a reconsiderar tudo, tendo em vista os seus interlocutores à espera do “porquê”.

(P2) Prof.: Deixa-me ver. Se entendi: você acha que as pessoas se drogam porque têm problema, certo?

(P3)Fabrício: Eu acho, pelo menos eu acho.

(P4)Prof.: (completando) ... que as pessoas se drogam porque têm problema. Por quê?

A pergunta do professor em (P4) é que vai instigar o aluno a não apenas reafirmar a opinião genérica (P3), mas a explicitar melhor o seu pensamento, a dar “razões” para o que acabou de afirmar. O aluno em (P5) entende que lhe é exigido algo mais e desce ao nível da experiência para justificar a própria generalização.

(P5)Fabrício: Às vezes elas, algumas vezes as famílias não têm condições de ter algum emprego, aí sai... vai... começa a roubar... e usar drogas... e leva a tudo isso.

O novo posicionamento do aluno, com outros elementos razoáveis para justificar o que afirmou, dá condições para a continuidade do diálogo, possibilita outras intervenções. Para garantir a continuidade, porém, o professor em (P6) tenta refazer o percurso do pensamento do aluno e reformula a questão original, tomando o cuidado de substituir o termo “problema” por *família não tem condições de dar conforto, alguma coisa*. A palavra

conforto, em substituição a *ter algum emprego*, não é prejudicial, assim como não o é a expressão *roubar* para explicitar o *tudo isso*; ao contrário, serviu de ajuda para aquilo que o aluno disse, deixou-o subentendido, enquanto sua busca pelo incessante retorno ao mesmo aluno envidaria esforço formal e poderia gerar desinteresse dos alunos.

(P6)Prof.: Então você acha... Deixa eu ver se o pensamento dele é isso, e vocês concordam também. É! As pessoas na verdade estão se drogando (é o que ele está falando, né?) é porque geralmente a família não tem uma forma de apoiar a pessoa. Então, esta começa a roubar e se mete com a droga. Mas eu vou perguntar (O Fabrício começou falando isso): será mesmo que toda pessoa que se droga se droga porque a família não tem condição de dar conforto, alguma coisa, e ela se mete a roubar e se drogar?

A Laíze e a Roberta se inscreveram para falar, mas todos, naquele momento, foram chamados para ir apanhar a merenda. Saíram e voltaram logo com os pratos na mão. Nesse tempo, conversaram sobre a comida e as brincadeiras da fila, a quantidade de cada prato etc. Quando todos haviam comido, o diálogo foi retomado do ponto em que a discussão parou, e a palavra foi passada para a Laíze. O que segue é um diálogo triangular entre a Laíze se opondo ao Fabrício. O Fabrício, contestando a interpretação dada à sua palavra em (P10), e o professor interferindo em (P8) e (P11) para buscar a melhor explicitação por parte da Laíze que em (P7) e (P9) se prepara para justificar a discordância em (P12).

Antes da fala de Laíze, porém, o professor percebeu a importância de repetir nesse momento a questão posta em (P6), antes do intervalo, porque apareceu um elemento novo em (P9), a palavra *fome*.

(P7) Laíze: Isso não tem nada a ver.

(P8) Prof.: Isso o quê não tem nada a ver?

(P9) Laíze: A fome com a droga.

(P10) Fabrício: Não, não foi essa a resposta.

(P11) Prof.: Não, a questão do Fabrício é outra. É que a pessoa se droga porque a família não tem condição de ajudar, então ela rouba e se droga.

(P12) Laíze: Então, é por isso que eu acho que não tem nada a ver. Porque se eu tenho, se eu tenho fome, eu tenho que trabalhar. E não preciso usar droga pra tudo isso.

A discordância de Laíze em (P12) objetiva desconstruir o ponto de vista de Fabrício. Em sua argumentação, fica evidente que há uma substituição da *falta de emprego* (P5), expressa também em (P6), como *forma de apoiar a pessoa e condição de dar conforto*, pela

categoria “fome” (P12). Essa substituição parece ser fundamental para justificar a nova interpretação da relação que Laíze vai estabelecer entre fome e droga. Se a relação estabelecida por Fabrício é de *precisão*, necessária, de modo que a falta de emprego (apoio da pessoa e condição de conforto) leva à droga, para Laíze, a fome faz pensar em trabalho e não de forma *precisa* em droga. A fala da Roberta (P18) que se segue, tentará ratificar a percepção dessa nova relação, mais flexível. E há também a utilização de uma nova categoria, a *pobreza*. De forma que agora a argumentação vai se explicitando, e nela vai se inserindo a experiência dos participantes.

(P13) Prof.: Quem iria falar depois dela? Bom, a Roberta pediu a palavra. Roberta, você ouviu o que o Fabrício falou, o que a Laíze falou... você... Como é que você constrói a sua idéia depois do que eles falaram?

(P14) Roberta: (Risos)

(P15) Prof.: As pessoas se drogam por causa dos problemas familiares ou não?

(P16) Roberta: (Risos)

(P17) Sílvia: Roberta, fala logo.

(P18) Roberta: Mas eu acho assim, todos nós somos pobres, e que ninguém precisa roubar e se drogar, professor. Que ninguém precisa!

(P19) Sílvia: Só isso?

Aparentemente, a resposta de Roberta não traz elemento novo à discussão. E o riso dela é um mecanismo de defesa pela antecipação mental da reação dos colegas, como a de Sílvia bem evidenciara em (P17). A postura de Roberta é a de romper com a timidez em reconhecer que todos experimentam uma situação de problema que engloba todas as categorias apresentadas anteriormente. Nesse momento, tomando consciência disso, Roberta contribui para a desconstrução do argumento de Fabrício pela evocação de uma situação experimentada pelos membros do grupo. Ao dizer *todos nós*, Roberta infere, a partir de fatos, que uma situação-problema como a da pobreza não necessariamente *precisa* levar alguém a se drogar ou a roubar. A necessidade de aniquilar o argumento anterior transparece na dupla repetição do *que ninguém precisa*. O fato de ela usar a palavra *roubar*, sugerida pelo professor em (P6), é bom indicativo de que a caracterização dele para o *tudo isso*, de Fabrício e Laíze, tenha sido uma boa sugestão.

(P20) Prof.: O fato de ser pobre não significa que a pessoa se drogue, é isso? O Júnior vai falar.

Diante da controvérsia, o professor demanda dos adolescentes (P20) uma tomada de posição, ou contra-argumentação. A expressão “é isso” é mais que um pedido de confirmação do processo desconstrutivo no argumento apresentado por Laíze e Roberta. Júnior é quem vai formular o contra-argumento (P21), retomando a fala de Fabrício e acrescentando novas categorias ao diálogo.

(P21) Júnior: Eu acho que não é por falta do conforto e de dinheiro. Não! É porque falta amor e carinho na família.

(P22) Muitos Concordam: Aêêêê! (seguido de palmas).

A resposta de Júnior parece fazer a discussão voltar ao ponto inicial, pelo grau de generalização e por retomar à categoria *família*, caracterizada pelo que *não tem* (P5) ou pelo que *falta* (P21). Além da categoria *conforto* que apareceu anteriormente, ele acrescenta *dinheiro*. Quando as coisas parecem caminhar para um desfecho, com a aprovação e o aplauso dos colegas (P22), o professor desafia Júnior (P 23), como fez com Fabrício (P4), a explicitar melhor o que ele queria dizer com as novas categorias *amor* e *carinho*.

(P23) Prof.: E como assim falta amor? Você acha que amor e carinho são importantes pra pessoa não se drogar, é isso?

A forma como o professor (P23) toma a fala de Júnior é, em princípio, enfocando o aspecto negativo da contra-argumentação. Em seguida, faz um raciocínio evidenciando o aspecto positivo do *amor* e *carinho* necessários para a não-utilização das drogas, e força Júnior a confirmar ou negar (P24). E a argumentação segue assim até o fim da sessão.

(P24) Júnior: Porque muitas vezes o pai rejeita o filho, aí fica muito nervoso, sai (o filho) e entra no mundo das drogas.

(P25) Prof.: Aí você acha que o pai que não rejeita o filho, ajuda o filho a não procurar a droga. É isso?

(P26) Júnior: Exato! Porque dando amor ele não vai procurar droga.

(P27) Prof.: Tá! Quem é que concorda ou discorda do Júnior? (A Viviane levanta a mão) A Viviane vai falar.

(P28) Viviane: Eu concordo! Aí a família não é unida com a pessoa. Aí a pessoa acaba no mundo das drogas porque sabe que lá as pessoas vão tratar ela melhor e porque... as pessoas não têm o respeito, como ele falou: o amor, o carinho por ela.

3. Considerações finais sobre a sessão de diálogos

A observação desde o contexto em que se deu a sessão, a forma como os alunos se posicionaram e os procedimentos de intervenção pedagógica permitem concluir positivamente sobre os resultados do *círculo de cultura*.

O envolvimento das pessoas foi expresso nos olhares, formas de pedir a palavra e prestar atenção na fala dos colegas, no choro e no riso, enfim, no entusiasmo. Houve, de fato, lágrimas nos olhos das pessoas no final desta aula, quando os últimos ainda contavam empolgados diversos “casos”. Durante a sessão, as tonalidades das vozes eram expressivas e acompanhavam os argumentos, da mesma forma que o movimento da cabeça e dos demais membros do corpo. Tudo isso pôde ser observado por todos, percebido por todos quantos participavam da aula. São, portanto, evidências do “quanto” o diálogo teve importância para a vida de cada um.

O entusiasmo só existiu porque cada um se sentiu livre para se envolver na argumentação, seja para entrar ou sair dela. Do envolvimento, também é sinal a opção de permanecer até o fim da aula, mesmo estando liberados para ir embora. Apenas duas pessoas saíram da sala de aula e já quase no final das discussões.

Sob o impacto desse tipo de intervenção na vida e desenvolvimento dos alunos, desse “diálogo imprevisto” com resultados “imprevisíveis”, a discussão em *círculos de culturas* repercutiu na 5ª Feira Filosófica, Pedagógica e Cultural – FEIFIPEC, no dia 19 de dezembro, quando se encerravam as atividades escolares com a apresentação dos resultados de trabalhos e reflexões, nas dissertações dos alunos.

A participação dos estudantes revela que a estratégia estimula o estreitamento dos laços de amizade e estima recíproca entre educador e alunos. Receber e manifestar carinho, estar disponível para “conversar sobre qualquer coisa”, a presença singela e desmitificadora nos momentos formais e informais de vida dos educandos, traduzem uma prática pedagógica favorável à liberdade, que deixa de se pautar por relações hierárquicas de qualquer tipo e que são substituídas por relações cordiais, amigáveis, sem com isso deixarem de ser educativas.

Olhar nos olhos, ouvir e dizer as saudades, anunciar o desejo de estar mais presente, revelam relações afetivas tão importantes quanto intervenções racionais ou científico-

culturais. Neste sentido, corroboram as palavras de Freire quando diz que uma pedagogia da autonomia se faz com um “querer bem aos educandos”. (FREIRE, 2001:159)

As atividades caracterizadas como dialéticas de construção, avaliação e desconstrução permitem concluir algo sobre a metodologia investigativa no processo de emancipação dos alunos, de uma *educação para o pensar e o agir*. O diálogo *imprevisível* quanto aos seus resultados não significa um diálogo sem critérios.

A aula com o tema “drogas”, abordado com enfoque ético, apontando para “problemas”, permite vislumbrar “n” possibilidades para o trabalho interdisciplinar com as ciências humanas e também com as ciências da natureza. Durante o diálogo ordenado, porém, não houve a dispersão e sim a concentração até se chegar num estágio de “satisfação” para os participantes, o que não significa dizer que o que “satisfez” tenha sido um “final feliz”.

Aliás, o que prendeu a todos na trama argumentativa desde o início foi exatamente o paradoxo, os becos sem saída para a racionalidade no esforço de compreender a vida, o “desencantamento” das visões de mundo preferido às belas histórias.

Pode se dizer que a preferência pelo desencantamento aconteceu porque, não obstante o esforço desconstrutivo acarretar a reviravolta de “coisas” desagradáveis, jamais se perdeu a certeza de manter a auto-estima. Ao contrário, ela parece ter sido afirmada pela capacidade de apreender e decodificar esses dados que se apresentaram *sincreticamente*, do cotidiano. Houve a valorização dos esforços pessoais num contexto de respeito e solidariedade.

O problema exposto pela forma “todas as pessoas que usam droga, usam droga porque têm problemas?” nasceu “com” os alunos e se desenvolveu “com” os alunos, graças aos seus esforços reflexivos em resolver a questão do modo que cada um pôde fazê-lo. Começou-se com aquilo que gerou o “interesse” e chegou-se a contemplar situações imprevisíveis de conflitos e harmonia entre desejos e escolhas pessoais que poderiam ser sintetizadas na possibilidade de a pessoa – um amigo, um vizinho, um parente como foi nomeado pelos alunos - “desejar a vida” e “escolher a morte”.

Seria possível concluir com os alunos que a vida não se apresenta, nem em pensamento, separada da morte. Não é possível reduzir a compreensão da vida a elementos assépticos do puro pensamento. Mesmo quando se quer argumentar sobre a vida, não há

como percebê-la indissociável das experiências de morte. O paradoxo é sugerido por aquilo que é tido como sintoma de morte, mas muitas vezes é percebido como uma questão vital. Na conclusão dos alunos, a ilusão para muitos dos que entram no caminho das drogas, serviu como exemplo disso.

Do ponto de vista metodológico, que prevê o desenvolvimento da maturidade investigativa quando há condução do processo pelos próprios alunos, ficou evidente que os adolescentes ainda não têm como conduzir por si mesmos a investigação, neste estágio. Nem a eleição de um “moderador” foi suficiente para o exercício de pergunta e resposta recíproca, referência aos conceitos formulados, repetição e síntese dos pensamentos etc., exigindo muitas vezes a intervenção do professor.

Somente exercícios vão ajudar a desenvolver essas aprendizagens básicas para a *autonomia do pensar, estimulante para o diálogo*. Para que isso aconteça, porém, é fundamental o apoio intenso e sistemático do professor.

Num trabalho como este, os alunos que participam precisam de tempo e exemplo para desenvolver novos diálogos entre si e sem a necessidade da presença de um “professor”. Pela análise das falas, fica evidente que eles conseguem acompanhar os raciocínios relativamente complexos, mas precisam aprender a tratar com “cuidado” os pensamentos e ações próprios e alheios, de modo a poder fazer isso em todos os momentos da vida e não apenas no espaço escolar. É de esperar assim que aprendam a transpor para o espaço mais conflitante da vida, do trabalho, do lazer, da rua, toda a experiência de diálogo que busca, para além do simples consenso, as boas razões para agir.