

*Olhar o mundo e ver a pessoa do outro
a criança e o jovens como pessoas- sujeito de
trabalhos de educação e de pesquisa pedagógica¹*

Carlos Rodrigues Brandão



***Este escrito foi originalmente
um capítulo de livro
ou um artigo publicado ou utilizado
para aulas e palestras.
Nesta versão “nas nuvens”
ele pode ser livre
e gratuitamente acessado
para ser lido ou utilizado
de alguma outra maneira.
Livros e outros escritos meus
podem de igual maneira
ser acessados livremente em
www.apartilhadavida.com.br
ou em
www.sitiodarosadosventos.com.br
LIVRO LIVRE***

¹ Este escrito é uma síntese de parte de um capítulo de meu livro publicado pela Editora Cortez, *A pergunta a várias mãos*. No caso, trata-se do capítulo: *olhar o mundo, ver a criança*.

Existir, viver, estar-em, partilhar

No dia a dia dos intervalos entre os tempos e os lugares da *vida* (a casa, o quintal, a rua, a vizinhança próxima), do *estudo* (a casa e a escola) e do *trabalho* (a casa, a rua, as oficinas) as crianças e, mais ainda, os jovens, convivem os seus momentos de reciprocidades no interior de *círculos de vida* que acompanham e dão realidade sociocultural aos *ciclos da vida* de cada pessoa. Ciclos que cada um e cada uma de nós vivemos e atravessamos em nossa peculiar individualidade, assim como nos de pequenos grupos humanos, nas comunidades e na própria sociedade.

Do ponto de vista da pessoa de uma criança, de um adolescente, de um jovem, estes círculos de vida começam no *grupo doméstico*. Ele distribui e faz conviverem as pessoas de/em uma casa, de um lar, ou de algo semelhante. Este primeiro grupo de referência muito forte na vida de uma criança em sua menor dimensão é composto por uma *família nuclear* apenas (pai-mãe-filhos), ou acrescida de residentes familiares adicionais, como o pai da esposa ou um irmão do marido, desde que residentes na mesma casa e habitantes das mesmas estruturas sociais do cotidiano. Bem sabemos muitas crianças e adolescentes vivem em casas com algo menos do que uma *família nuclear* completa. Convivem com apenas a mãe; a mãe e mais dois irmãos da criança; a mãe e a mãe da mãe; a mãe e seu novo companheiro; o pai e sua nova esposa e mais dois filhos deles, e assim por diante.

Este fato leva algumas vezes educadoras a se perguntarem: qual é a unidade familiar de fato em que podem estar vivendo toda ou parte de suas infâncias as crianças da escola? Em que proporção a família nuclear-padrão, a mesma que se toma como a norma nos livros escolares, é ainda o modelo social na vida cotidiana? Como vivem e dentro de que campos de interações as crianças cujos lares desde há tempos já não são mais o de uma “família normal?” Como lidar com estas diferenças na sala de aulas?

Neste primeiro círculo uma criança e, mais adiante, um jovem, vivem momentos bastante decisivos de sua trajetória de seu aprender. De sua socialização. Mas para além deste primeiro tempo-espço da vida, ser socializada(o) é também alargar interações dentro de um mesmo círculo de cultura cotidiana: sair da “barra da saia da mãe”, deixar o quarto dos pais (quando há quartos na casa); conviver com os irmãos, primos, o pai e, mais adiante, longe da mãe e do pai, pelo menos por alguns momentos (felizes momentos!). Depois,

alargar espaços-tempos cotidianos de convivência e estabelecer por conta própria ou por imposição dos adultos, outros círculos mais ou menos estáveis de interação socializadora. No intervalo entre a casa-grupo doméstico e a comunidade-vizinhança, os melhores exemplos são os *grupos de idade* e os *grupos de interesse*. Voltaremos a eles logo mais à frente, pois eles são essenciais na trajetória de vida de um jovem.

Conhecemos todas e todos um espaço-tempo múltiplo de vida cotidiana das pessoas, situado entre a família-de-que-se-é e os limites da comunidade-onde-se-vive, ou “onde-eu-moro”. Os seus círculos de vida mais próximos são: a *parentela* e a *vizinhança*. A primeira abarca o conjunto de parentes próximos ou mais remotos: consangüíneos, como um irmão ou uma prima; ou afins, como uma cunhada ou uma madrinha. Parentes com quem se está com freqüência, quando eles moram “no bairro” ou perto, e que não raro são uma fonte importante na interpretação de serviços e de ajudas do cotidiano. A segunda abarca a fração mais próxima da comunidade, do ponto de vista de cada família residente. Ali estão os vizinhos da mesma rua e os das ruas mais próximas, quando eles constituem os eixos de referência sobretudo da metade feminina das famílias. Neste círculo acontecem as relações de amizade em geral mais fortes e também os conflitos mais cotidianos.

Para além deste círculo próximo, estamos diante dos espaços sociais da comunidade-até-aonde-se-vai e dentro de cujos círculos se convive quase sempre no interior de ou entre *grupos de idade* e de *grupos de interesse*. Ao pensarmos a vida cotidiana em espaços-tempos como o da casa, da escola, da comunidade, não raro esquecemos de “ver” que por debaixo e no interior destas “coisas” estão os círculos e circuitos reais das interações entre as pessoas.

Quando falamos da “comunidade”, temos em geral em mente uma construção social idealizada. Ela é mais a comunidade como “todas deveriam ser”, do que a pequena trama de teias e redes de pessoas, de grupos de pessoas e de relações de aliança e de conflito. De trocas e reciprocidades vividas entre a amorosa proximidade, o relacionamento formal e utilitário, a evitação respeitosa, o distanciamento motivado ou mesmo a hoje tão freqüente hostilidade velada ou aberta. E estas interações marcadas por alianças e conflitos interativos e sociais são especialmente visíveis nas relações de/entre jovens.

Crescer e desenvolver-se é poder/dever alargar *círculos de vida* e de *cultura* entre os diferentes espaços sociais da comunidade e, mais tarde, para além dela. O papel da creche e da escola aí é essencial. Sobretudo no caso das meninas, sempre mais “vigiadas” pelas pessoas do grupo doméstico, a creche e a escola representam instituições alargadoras dos cenários de vida e do alcance

das interações. É nelas e através delas que as meninas, mais do que os meninos, irão encontrar os primeiros *grupos de idade* e os *grupos de interesse*.

Os grupos de idade

Os *grupos de idade* são muito estudados pelos antropólogos, quando investigam alguma tribo indígena. Isto porque é neles que as crianças, os adolescentes, os jovens, e mesmo os adultos e os idosos convivem boa parte do seu tempo mais generosamente livre e espontâneo. A importância pedagógico-socializadora deles na infância e na adolescência é sempre muito grande. Isto porque eles são pequenos círculos culturais criados por crianças e por jovens quando elas estabelecem equipes solidárias em parte ou no todo à margem do controle institucional dos adultos, quase sempre motivados a submeterem crianças e adolescentes a “fazer alguma coisa útil”.

Os *grupos de idade* configuram o primeiro círculo da vida onde crianças e, mais adiante, jovens se procuram e encontram-se para criarem os termos possíveis de suas próprias vidas de partilha.

E aqui estamos diante de um fato nem sempre reconhecido por mães e educadoras. E quantas incompreensões de parte a parte advém dele. E que “fato” é este? É o fato de que “adolescer” significa, em boa medida, o transferir afetos, motivações e mesmo sentidos de vida, assim como a própria construção pessoal de uma identidade (“quem sou eu?! “O que eu sou para mim e para os outros?”) da família e do grupo doméstico de-que-se-é, para os grupos de idade que-se-escolhe-para-viver. O *grupo de idade* entre crianças e jovens não é apenas um precário lugar social da brincadeira. Ao contrário, aqueles que, antes de serem adultos o criam, nele compartilham, brincam e brigam, para viverem a experiência essencial da convivência através da partilha tão pouco controlada pelo mundo dos adultos quanto possível.

Os grupos de interesse

Um *grupo de idade* transforma-se aos poucos ou de uma vez em um *grupo de interesse* quando a partilha dos tempos e espaços regida por desejos de pura convivência (estar com outros para viver algo através do estar com eles) transforma-se no recíproco desejo ou mesmo na obrigação de criar uma unidade cultural de vida para fazer algo que passa a dar sentido à própria convivência.

Os *grupos de interesse* envolvem crianças, adolescentes e jovens, e representam um cenário cultural de vida cotidiana de socialização mais avançada

que os *grupos de idade*. Eles começam a surgir quando os *grupos de idade* em que as crianças se refugiam para escapar do controle dos adultos e para “brincar”, começam a tomar uma feição mais definida e motivada e mais associada a um tipo de vocação do brincar ou de algum desdobramento mais normativo e produtivo do próprio brincar. Um time de futebol é um bom exemplo; um “clubinho” formado por moças e rapazes de uma mesma vizinhança ou de uma mesma escola seria um outro.

Como imaginamos que os espaços e os tempos culturais de uma comunidade são essencialmente os de suas instituições formais – da família à escola, passando pela igreja e pela associação - deixamos na penumbra estes círculos menos institucionais e muito importantes e desejados. E não apenas por crianças e jovens, mas por adultos e, com maior ênfase, por pessoas idosas. Devemos reconhecer que a sua importância socializadora é, a seu modo, tão relevante quanto a da família, da igreja e a da escola. E podemos observar que a Igreja Católica, como um bom exemplo, a cada dia mais procura criar e incentiva pequenas unidades que desloquem a convivência e o aprendizado de seus fiéis, praticantes e participantes, da instituição formal e *eclésiástica* para grupos de interesse e partilha menores, mais autônomos e mais interativamente motivados, sob a forma de equipes e comunidades menos formais e mais *eclésiais*.

Assim também, uma boa escola é aquela que reduz de maneira democrática e dialógica os espaços e tempos formais da educação em favor de uma ampliação dos espaços e das unidades de aprendizagem e socialização através de vivências mais livres e menos curriculares no interior de *grupos de idade* e de *grupos de interesse*. É quando a “turma de alunos” se transforma em “grupos de estudantes” que, pouco a pouco, podem se transformar em “comunidades aprendentes”, em que professoras-e-alunos mútua e dialogicamente “se ensinam e aprendem”, como bem lembraria Paulo Freire.

Viver *na* comunidade e/ou viver *a* comunidade, não é estar e conviver apenas dentro de suas unidades mais formais, mais oficiais. Ser ou viver na comunidade significa estar continuamente oscilando entre os seus diferentes e nem sempre convergentes *círculos culturais de vida cotidiana*. Isto pode ser menos visível e importante na vida de uma criança de “zero a sete” anos, justamente porque ela é, como as pessoas já muito idosas, um alguém cujos *círculos de vida* devem ser estreitados e postos sob controle, de uma maneira inevitável. Mas já entre cinco e sete anos meninas e meninos irão experimentar um alargamento progressivo de suas experiências dentro do grupo doméstico, onde “crescer” em boa medida é aprender aos poucos a escapar da presença afetuosa e controladora da mãe; entre a família e os círculos mais imediatos e protegidos da

vizinhança e, depois, (ou antes, em muitos casos) dos espaços-tempos culturais da creche e da escola. E este alargamento entra em uma dimensão acelerada (e assustadora, em muitos casos) na passagem da infância à adolescência.

As pessoas adultas, tanto quanto os jovens e as crianças, não “estão” em instituições comunitárias fixas e sobrepostas entre a sala-de-jantar e a sala-de-aulas. Elas estão e existem ativa e continuamente em trânsito *dentro de* redes sociais de interações *entre* pessoas e tipos de pessoas.

Estão *dentro e entre* as redes e teias de reciprocidades (conflitos incluídos) que dão forma ao lado de dentro daquilo a que damos também o nome de *tecido social*. *Grupos de convivência*, de estudo, de trabalho produtivo ou de outra natureza, que são também *círculos de vida*. Alguns mais definidos e fixos, como os que sustentam os “laços de família”. E círculos bem menos rígidos, normativos e duradouros, como um “grupinho de amigas” adolescentes, destinado a não durar mais do que as férias de fim-de-ano.

Qual criança? Qual jovem? de qual mundo?

As pessoas e sobretudo as crianças e os jovens com quem lidamos não são seres abstratos, residentes em mundos idealizados e que podem ser, portanto, compreendidas “de maneira geral”.

Sobretudo em bairros urbanos ou em comunidades de periferia das cidades, não podemos deixar de lado o fato de que uma parte importante da vida de crianças e, mais ainda, de adolescentes é vivida no e através do trabalho. Um trabalho exigido muitas vezes pelo próprio grupo doméstico. A família nuclear acaba sendo primeiro círculo de “vida de trabalho” para várias meninas e meninos, crianças e, mais ainda, adolescentes. Em muitas casas populares é comum crianças com menos de oito anos serem iniciadas nos pequenos serviços domésticos das “ajudas” às mães e aos pais. E este fato de aparente pouca importância irá marcar, de então em diante a qualidade cotidiana da vida. E, também, a própria construção da identidade de uma menina ou “mocinha” que trabalha-e-estuda. Pois para um número grande e crescente de crianças e jovens o trabalho – os seus tempos, os seus espaços, as suas redes e a lógica de suas relações de “vida de trabalho” irão concorrer com todas as outras experiências da vida, do brincar ao estudar. E quando crianças e adolescentes escolares, a partir de uma idade precoce, são pequenos trabalhadores que também estudam, não serão raros os casos em que o tempo devido ao trabalho deverá subordinar os tempos da convivência entre *grupos de idade* e de *interesse* e os tempos dedicados ao estudo *na e através da escola*.

O mundo da escola

Meninas e meninos que trabalham desde cedo ou não, cedo em suas vidas ingressam em um outro círculo de interações, de reciprocidades e de aprendizados: o do *mundo da escola*. Talvez seja útil lembrar que a *escola na comunidade* é uma unidade de *laços, eixos, feixes e redes* de interações entre pessoas e tipos de pessoas bastante mais dinâmico e mais complexo do que uma imagem formal de sua dimensão institucional revela. Pensamos isto quando procuramos compreender o lugar de uma instituição como uma igreja, sempre vista como intensamente inserida em uma “comunidade de acolhida”, o lugar geográfico e social em que ela está. Isto porque, da maneira culturalmente “mais natural”, uma igreja ou uma associação de moradores são compreendidas e vividas como algo “da comunidade”, enquanto uma escola pública – percebida como “coisa da prefeitura” – está “na comunidade”. Será esta uma das razões pelas quais alguém de má-fé pode às escondidas roubar a imagem colonial de um “santo” da igreja local. Mas não se depreda ou vandaliza igrejas como se depredam escolas.

Sendo oficialmente uma unidade cultural de transmissão de saberes legítimos através de espaços-tempos, relacionamentos, conteúdos programáticos e metodologias pedagógicas adequadas aos seus fins formais, a *escola na comunidade* é também um lugar de encontros e de desencontros entre pessoas, da mesma maneira como isto acontece também em várias outras unidades de relacionamentos regidas por alguma proposta de trabalho e convivência. Dentro dela estão também os *grupos de idade* e os *de interesse*. Ela é também atravessada por quase tudo aquilo que configura os teores e valores de afetos e de saberes da própria comunidade de acolhida da escola.

Um outro olhar nos ajudaria a compreender maneiras de se viver na escola as suas culturas. A *cultura escolar*, cujo lugar de preferência é a sala de aulas; as diferentes *culturas na escola*, cujos lugares de preferência são o recreio e os outros tempos-espacos situados ao redor dele e na vizinhança extra-escola próxima a ela, e as várias formas de *vivências culturais* situadas nos intervalos entre escola-e-comunidade.

Um “outro olhar” de quem educa convida a uma espécie de exercício de ver e de compreender ao inverso, isto é, de ver e compreender a partir da ótica, da ética e da lógica do “outro”. Por exemplo: das crianças e dos adolescentes com quem trabalhamos na escola e de seus pequenos mundos dentro e fora dela (da escola). De modo geral professoras “olham” a escola do portão de entrada para o pátio do recreio e do pátio do recreio para a sala de aulas. Esses são os espaços

de referência, e a sala de aulas é considerado como o lugar essencial. Como aquele lugar de ensinar-e-aprender a partir do qual os outros ganham a sua razão de ser. Por seu turno os jovens estudantes “olham” a escola da sala de aulas para o pátio do recreio e do pátio do recreio para o portão de saída.

E eles tomam este último e o que está para além dele como o seu eixo de desejo e referência². Se pudermos situar a escola como um eixo de relações vividas e pensadas por quatro tipos de pessoas bastante envolvidos com ela, veremos que cada um deles percebe, pensa e vivencia os espaços-tempos da escola cotidiana de maneiras diversas. De maneiras em alguma coisa até quase opostas.

Na tradição das pedagogias aprendemos a colocar uma ênfase grande demais na sala de aulas. Investigamos demais o que acontece “ali”, pensamos e debatemos muito o que fazer “ali”, como proceder, como agir para “controlar a indisciplina”, para “criar um clima amoroso e produtivo”, para “tornar as crianças e as jovens mais motivadas, mais ativas”. Levamos algum tempo para compreender que a sala de aulas é um micro-cosmos social inserido em um outro, um pouco maior, mais complexo, mais livre e mais rico: a escola.

E foi apenas com a chegada dos estudos do “cotidiano” para o âmbito da escola, que estas conexões de domínios de vidas e de trabalhos entre pessoas e entre equipes de pessoas, pequenos grupos, começaram a se fazer ver. Começaram a existir para nós, educadores, não como algo secundário, “exterior” e pouco importante, porque situado fora do alcance da pedagogia direta e à margem dos tempos-espacos onde se vive o ensinar-aprender, de que o local mais sagrado é, de novo, a sala de aulas. Isto aconteceu bem antes, por exemplo, no mundo dos estudos de religião, em que as interações entre uma comunidade religiosa e outras comunidades cotidianas da vida e da cultura constituem uma parte essencial da compreensão sobre a própria “vida da igreja”.

Tanto uma professora quanto as suas alunas não são “a sala de aulas”, não vivem nela a vida inteira e nem, em muitos casos, são o que elas consideram “o mais importante na vida”. Não se vive a/na escola como se vive um/em um convento quando se é um monge, ou em uma ilha deserta quando se é um

² Quando se percorre toda a obra poética completa de Cecília Meireles, notável mulher poeta carioca e também professora saída do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, poemas que tenham a escola ou a educação como tema são quase inexistentes. E uma pergunta a fazer seria: “será que para uma educadora também poetiza, a própria educação é algo tão importante que venha a ser tematizado na poesia?” Não é,. Não foi, pelo menos no caso de Cecília Meireles. De tudo o que ela escreveu em poesia, encontramos apenas um poema. Uma das poesias de seu notável: *poemas escritos na Índia*. Mas, neste talvez quase único poema em que a imagem da escola aparece. E o poema descreve o momento feliz em que meninas e meninos saem em algazarra portão afora, da escola para o mundo da vida, ao final de um dia de “trabalhos escolares”. Existe ainda um outro belo poema de Cecília Meireles sobre o mundo da escola. Ele se chama: *a aluna*.

náufrago. Professores e alunos chegam à escola. Percorrem a cada dia letivo um caminho da casa (ou seu equivalente) até ela e da escola à sala de aulas. Realizam uma viagem simbólica que pode ser pequenina, quando se mora a duas quadras da escola. Mas que bem representa a constelação múltipla dos lugares-tempos da vida de todos os dias e dos ciclos da vida dos muitos meses e dos vários anos de uma fração de cada vida.

Se quisermos pensar a realidade dos mundos sociais em que vivem e interagem crianças e jovens, para buscarmos compreender, por exemplo, o que é uma “sala de aulas”, talvez deveríamos deixar para os últimos momentos a questão: “como uma boa sala de aulas deve ser?”. Poderíamos começar por pensar o que ela é, de verdade, e em nome do que ela tem sido assim. Poderíamos começar por desenhar, passo a passo, os *círculos de vivências e de interações* por onde transitam os cotidianos das vidas de professores e também de seus estudantes. Procuraríamos acompanhar trajetos e tentar compreender o que são, como são representados e de que maneira jovens estudantes vivem suas vidas de todos os dias em cada um dos seus “pontos quentes”.

De repente se poderíamos descobrir, com espanto, que uma esquina é mais importante, como espaço social de socialização de adolescentes, do que a sala de aulas; e uma sombra de árvores acolhe mais saberes e trocas de conhecimentos do que o laboratório da escola.

Poderíamos nos sentir desafiados a desenhar mapas aprendendo com eles como crianças e jovens desenham e representam os seus mundos de vida. Fariamos esforços para que palavras como: colega amigo, irmão, perigo, violência, brincadeira, trabalho, casa, lugar-onde-eu-vivo, “minha escola”, e “minha sala de aulas”, ganhassem tempos e histórias. Pois para as pessoas com quem convivemos, a história partilhada do “lugar onde eu vivo” é por certo mais importante do que a Revolução Francesa, ou mesmo do que a Guerra do Paraguai. Ao invés de fazermos perguntas tais como: “como os jovens devem se comportar aqui?” poderíamos ousar perguntas assim: “de onde as moçases e rapazes chegam à sala de aulas e para onde elas vão quando saem delas?”. “O que estes lugares são e representam para elas?” “Como elas sentem e qualificam os seus lugares da vida de todos os dias, como lugares bons e ruins, como locais de amizade e de conflito, de paz e de violência?”. “Como os lugares da escola e da sala de aulas são representados, dentro deste todo e na comparação com os outros lugares da vida?”

Atores e autores da vida da escola

As quatro categorias de pessoas presentes no mundo da escola nos são bem conhecidas. Vejamos: 1ª) as várias pessoas e equipes de pessoas que *trabalham* na escola, do porteiro à diretora, tendo como feixe de referência mais central a professora; 2ª) as pessoas e os grupos de pessoas que *estudam* na escola, das crianças da educação infantil ao seus avós, eventuais alfabetizando de uma unidade do MOVA, passando por diferentes faixas etárias e onde aqueles que chamamos de “jovens” não raro predominam ; 3ª) as pessoas; as mulheres e os homens, quase sempre mães e pais de alunos que de alguma maneira *participam* da vida da escola; 4ª) as pessoas da comunidade de acolhida da escola, e mesmo de fora da comunidade, que *sabem* da escola. Aquelas que reconhecem a presença da escola em sua comunidade de moradia, mas que não participam de suas atividades.

Sabemos que ao longo da história humana e também ao longo da biografia de pessoas com quem convivemos, a escola percebida e recordada de maneiras muito diferentes e até contraditórias. Assim, se tomarmos como um exemplo pessoas adultas com uma larga vida escolar “completada”, fora o caso dos próprios educadores e algumas outras raras pessoas, a educação e a escola aos poucos vão deixando de ser temas e locais importantes de vida e de referência. A própria ausência da escola na maioria das novelas de televisão e de romances regionais ou nacionais é uma evidência deste fato.

O que deveria ser tomado como uma questão a ser refletida é o que na prática a experiência da educação e a vivência do “lugar-escola” significam entre os sentimentos, as percepções e os imaginários de jovens-estudantes concretos. O que vale a escola para uma criança ou um “jovem de periferia” em cada ciclo de sua vida? A que ela se contrapõe e com o que ela soma e interage? Qual o simbolismo afetivo de suas pessoas e equipes de pessoas, da merendeira à orientadora, e dos cenários-escola em que ela interage com estas pessoas?

Em nossas conversas sobre temas como os destas perguntas, algumas vezes ficamos sabendo que o lugar-escola é bastante indesejado. Não é um lugar feliz e as meninas e meninos vão “ali” porque são obrigados. Saem portões afora assim que podem e demonstram muito pouco interesse em viver atividades que as obriguem a permanecer na sala de aulas e na escola mais do que o tempo regular e obrigatório.

No entanto, vários depoimentos de professoras e de estudante podem dizer outras coisas. Para adolescentes cuja vida doméstica e de vizinhança é marcada pela indiferença, pelo conflito, pela obrigação precoce ao trabalho e pela

violência, a escola pode vir a ser mais do que um “lugar de estudo”. Ela pode se tornar um lugar de acolhida e de sentimento pessoal de respeito e de carinho. Crianças e jovens estariam mais tempo na escola e se sentiram mais dispostas a um investimento maior de seu tempo, se houvesse algo a criar “na escola” além das aulas

Temos um conhecimento ora vago, ora bem vivenciado daquilo que de fato ocorre e “traduz a realidade” de favelas e periferias das grandes cidades. Sabemos o quanto o conflito e a violência aumentaram e bem compreendemos o que isto significa para meninas e moças que nascem, crescem se socializam entre o medo e a humilhação. Mas ainda nos falta compreender, de uma maneira ao mesmo tempo mais crítica e mais integrada, as diferentes dimensões da realidade dos mundos de vida cotidiana de tais convivências.

Difícil compreender, por exemplo, como comunidades pobres fazem interagir a violência de alguns, frente a uma desesperada busca de harmonia nos relacionamentos da maior parte das pessoas. O conflito dentro de casa, entre familiares e parentes, entre vizinhos, entre crianças e adolescentes de uma mesma “turma” ou de turmas rivais e, por outro lado, uma tessitura amorosa de gratuidade e generosa solidariedade.

A criança-adolescente que se vê obrigada a crescer entre o trabalho, o medo e a humilhação, aprende desde cedo a lidar com a vida como um dilema a ser resolvido a cada dia. Como algo de um sempre presente e, não, como uma etapa segura e tranqüila de vida em que o estudo pode serenamente ocupar o lugar central dos dias, pelo simples fato de que não existem outras preocupações de maior importância³. A mesma jovem com sintomas visíveis de “dificuldades de relacionamentos” e de “aprendizagem” é, não raro, um quase jovem-adulto precoce, acostumado a criar a cada instante alternativas sábias de sobrevivência e de resguardo de frações às vezes mínimas de alegria e de um difícil sentimento de auto-estima.

³ Falando em outros tempos e desde o ponto de vista de um militante marxista, Otho Rühle desenha assim a criança proletária enquanto um trabalhador precoce: *Antes de mais nada a criança proletária possui aquilo de que em absoluto carece a criança burguesa, ou não possui com a mesma qualidade e medida: uma relação orgânica com o trabalho. Esta relação é um legado, uma herança de sua classe. A existência proletária está edificada sobre o trabalho próprio. O proletário não se mantém através de nenhum patrimônio, não lhe toca por sorte nenhum lucro resultante da especulação, não goza as dádivas de nenhum doador acomodado, não recebe nenhum ingresso parasitário de benefícios sociais, rendas, sinecuras ou coisas semelhantes. Tudo, absolutamente tudo o de que necessita para a sua sobrevivência ele precisa obter com as suas mãos e a sua cabeça, através de uma dura entrega de sua vida. Vive do trabalho de suas mãos. É um trabalhador.* Esta passagem está na página 143 do livro: ***el alma del niño proletário***, da Editorial Psique, de Buenos Aires, em 1955.

Olhar o mundo: ver a criança, compreender o jovem

Retomemos aqui a idéia de que o conhecimento de como crianças e jovens “são”, como vivem, como sentem e como pensam, ganha uma outra densidade quando deixamos de pensar isto “em si”, ou na generalidade inexistente de “jovens em geral”, e buscamos compreender o que se passa, ciclo a ciclo, dentro da realidade concreta e viva dos tempos-espacos da vida cotidiana. Não existem jovens em-si, como não há pessoas abstratas. O que existe são seres humanos em situação: crianças e adolescentes situados e datados, vivendo concretamente as suas vidas pessoais, familiares e coletivas.

Podemos experimentar conviver com crianças e adolescentes não tanto como aqueles “de quem se fala” entre adultos, mas como aqueles “com quem falamos e a quem ouvimos”... e aqui o “aprender a ouvir” é bem mais importante do que o “saber o que falar”.

Podemos experimentar trazer os jovens para o lado do *sujeito*. Podemos começar por ir ouvi-los, por ir conviver com alguns de seus momentos de vida autônoma, na escola e fora dela. Para além de uma visão apenas “pedagoga”, podemos aprender a tomar os seus desenhos, as suas pequenas redações, as suas canções e passos de danças, assim como suas outras criações dentro e fora da escola, como algo bem além de ser apenas objetos de avaliação escolar de rendimento. Ousar tomar tudo o que configura uma “cultura jovem”, como diferentes e dinâmicas formas criativas de expressão e de busca de compreensão pessoal e coletiva de si mesma, de seus outros, de sua vida e de seu mundo.

Estamos acostumados a envolver estudantes em atividades de reconhecimento da comunidade de acolhida no âmbito dos trabalhos escolares. No limite, no âmbito de atividades extra-escolares, quando um trabalho feito serve mais a um diálogo entre as pessoas do que a uma simples avaliação individual ou coletiva de aproveitamento escolar. Podemos dar um passo além. Podemos conviver com as crianças como participantes não mais de uma “pesquisa sobre elas”, mas de uma “pesquisa delas sobre elas mesmas e sobre as outras pessoas de sua comunidade”.

Seria necessária uma sensibilidade generosa para não transformar este “passo a mais” em uma simples “outra atividade escolar”. Não se trata de propor mais um “dever para casa”, mas de criar meios contínuos. Criativos e prazerosos momentos de descoberta do mundo e de criação solidária de conhecimentos.

Vejamos a seguir uma listagem sumária de orientações sobre como passar, no esforço de compreender jovens e seus mundos, suas vidas e suas

culturas, através da passagem das perguntas dirigidas a indivíduos e ao comportamento, para perguntas dirigidas também aos contextos de vida cotidiana e de criação de experiências sociais e culturais de diferentes tipos reais de jovens.

Podemos partir da idéia de que cada *ciclo pessoal de vida* é realizado, em cada criança-adolescente-jovem e no mundo das intercomunicações entre elas, e entre elas e nós, dentro do interior de/entre *círculos culturais da vida*. Assim poderemos ter diante de nós uma pequena série de oposições entre questões que não se excluem, mas que convergentemente poderiam se completar. Em cada par coloquemos em primeiro lugar as questões costumeiramente levantadas através de um olhar mais tradicionalmente psicopedagógico. Coloquemos uma linha abaixo as mesmas perguntas e observações agora mais próximas a um olhar centrado em um “ver e compreender a criança e o jovem a partir de sua vida e desde a sua cultura”.

1º. O que caracteriza cada ciclo biopsicológico da vida de um jovem?

De quais cenários e situações interativas de inclusão e de partilha em processos de criação de experiências de cultura uma jovem participa em cada *ciclo de sua vida*?

2º. O que se transforma internamente no corpo, na estrutura psíquica e no comportamento de um jovem, na medida em que, entre a criança e o quase-adulto, ele se desenvolve e passa de um ciclo de vida a um outro?

Em seus vários tempos-espacos da vida cotidiana, o que muda e passa a acontecer, interativa e culturalmente: nos círculos sociais da vida de uma adolescente, entre jovens que recriam tais círculos de relacionamentos e entre elas e nós, pessoas adultas?

3º. Que predisposições ou que motivações pessoais uma criança ou uma jovem possuem para conviver com outras e para interagir com o seu mundo de vida cotidiana?

De que maneiras os lugares da vida onde jovens estão situados, e dentro dos quais interagem entre elas e com os adultos, proporcionam, sugerem ou impõem círculos de experiências de reciprocidade significativas com

as diferentes categorias de pessoas, de atores sociais de seus tempos-espacos de convivência?

4º. Em termos ainda mais concretos, em que lugares da vida do dia-a-dia as pessoas jovens de uma comunidade desejam estar e reconhecem que podem estar ou que devem estar? Dito de outra maneira: como diferentes jovens criam estratégias para lidar com os espaços-tempos de seus mundos de dia-a-dia, onde elas desejam estar, onde elas se sentem impedidas de estar ou onde elas se reconhecem obrigadas a estar?

De que formas, em uma comunidade de vida do dia-a-dia, são criados e como se colocam para as diferentes crianças e jovens: os lugares deixados livres para elas; os lugares interditos para elas; os lugares onde elas são obrigadas a estar, e assim por diante? Dito de outra maneira, como uma comunidade local e, dentro dela, como as diferentes agências sociais (a escola é uma delas) organizam e destinam lugares de vivências facultadas a crianças, impostas ou interditas a crianças e/ou a jovens? Onde adolescentes podem e devem socialmente estar em cada ciclo de vida e onde ela não pode ou deve estar ainda, ou já?

5º. O que as diferentes pessoas adultas, de mãe a professoras pensam e dizem entre elas a respeito dos jovens: a) a partir de seu próprio ponto adulto, profissional ou não, de vista; b) quando procuram colocar-se desde o ponto de vista dos sentimentos e dos pensamentos do jovem, estando ou não em uma situação de pesquisa? Ou: como nós pensamos, falamos e expressamos de outras várias formas quem somos e o que sentimos e pensamos?

O que é que as próprias adolescentes dizem entre elas e às diferentes pessoas adultas, para expressar, em seus termos e de acordo com os seus sentimentos e as suas compreensões a respeito de si mesmas, do sentido de suas vidas e das avaliações que fazem dos diferentes círculos de interações que elas vivem entre elas e com as pessoas adultas? Ou: o que as jovens pensam, dizem entre elas e a nós? O que eles escrevem ou expressam de algum outro modo a respeito de si mesmas, de nós e das diferentes situações em que convivem, em diferentes tempos-espacos conosco?

6°. Como se dá o processo de aquisição da linguagem na criança? Qual a sua continuidade no jovem? Se a linguagem é a matriz do pensamento e da comunicação e se ela é aquilo através do que a experiência de aprender-ensinar-aprender é possível, como em cada etapa de cada ciclo de sua vida crianças e jovens traduzem pensamentos através de que alcances e de que estilos pessoais de falar? Por outro lado: como partir de um “estado de fala e de vocabulário das crianças e de jovens” para realizar a própria educação, isto é, para fazer-las partirem de como pensam e como falam agora para um estágio mais articulado de pensamento e de comunicação com os outros através da fala?

Mais do que uma língua, toda a fala é o dizer de toda uma cultura. A menina que fala algo, que se comunica usando estas ou aquelas palavras, não está traduzindo apenas um grau de desenvolvimento biopsíquico. Ela está revelando a sua pertença a uma cultura e, dentro dela, a sua presença e partilha em/de uma dimensão própria desta cultura. Algo com que uma categoria de pessoas (mulheres, mulheres trabalhadoras, mulheres negras, crianças negras filhas de mulheres trabalhadoras residentes em uma comunidade de periferia) traduzem a sua vida e dizem a sua cultura através de uma fala.

Se assim é, que atenção especial dar às palavras, às frases, aos modos de falar e dizer das pessoas junto a quem trabalhamos? Como sair, pouco a pouco, de pesquisas “de-fora-para-dentro” e apressadas, para uma *pesquisa-vivência* “de dentro para fora”? Uma compreensão de pessoas, vidas, destinos e culturas de jovens que comece pela atenção especial aos modos de falar, às palavras e ao fraseado com que, em cada momentos de suas vidas, grupos de crianças dentro e fora da sala de aulas e da escola, falam o que dizem e dizem o que pensam e sentem? Seria possível estabelecer uma prática de levantamento de universo vocabular, de universo temático e de inter-universos vivenciais a partir de uma atenção centrada no modo cultural de falar de nossas jovens?

7°. Como criar e tornar mais próximos ao desenvolvimento perceptivo e mental das crianças e de adolescentes, compreensões de tempo, de espaço, de relações e interações passadas na natureza, na sociedade, na história e nas interconexões entre elas: natureza-sociedade-história (a da natureza e a humana e social)? Como criar geografias, biologias e histórias mais compreensíveis pelos jovens mais integráveis em seus

universos de representação do mundo e da vida e mais “colados em sua realidade”, em cada ciclo de suas vidas?

Histórias são histórias e, não raro, são também estórias, as muitas e múltiplas pequenas histórias das vidas e das culturas populares. Histórias são também biografias e interações de inúmeras sociografias de unidades comunitárias de vida e de trabalho. Uma sala de aulas tem a sua história e mesmo uma pequena equipe semestral de criação de estudos na sala de aulas tem a sua. Cada criança desta equipe é e tem a sua história pessoal. Tem também a sua lenda de identidade, assim como a professora dela e todas e todos nós. Não apenas as grandes escolas centenárias de uma cidade, mas qualquer pequena escola de bairro pobre na periferia tem a sua história e vive a cada instante um instante de vida e de história cultural.

Cada comunidade possui a sua história e algumas pesquisas pedagógicas têm crescido muito quando passam de coletas de dados-e-falas para uma atenção sobre complexos de falas, a partir de como eles contam, com as versões de mulheres, de homens, de jovens, de adultos, de idosos, alguma história institucional (o meu clube, minha igreja, minha associação) e as da comunidade. Crianças e jovens são parte da história que se vive e da história que se cria a cada dia. Pequenas unidades de vida infantil na comunidade são um pequeno embrião de consciência do passar do tempo como construção de um nós. E isto uma história. E isto é a história. Pois bem, como construir compreensões da história-que-counta a partir da tessitura crescente e do entrelaçamento de círculos de estórias-histórias que começam nas biografias infantis pessoais, que se estendem a histórias de famílias? Há experiências escolares notáveis e felizes a este respeito, e há um salto de autoestima enorme quando crianças e adolescentes descobrem, através de uma atividade escolar, que também a “minha gente”, a “minha família” tem a sua história.

Como estar atento às estórias das histórias de vida e de família, grupos de rua, pequenas comunidades, “a comunidade”, tal como elas são vividas, partilhadas e contadas pelas crianças? Como chegar à “Independência do Brasil”, passo a passo, através do entrelaçar as memórias e as histórias das pessoas da comunidade de acolhida da escola, aproximando e intercomunicando, inclusive, extremos: as que contam os “mais velhos” e as que contam os “mais jovens”?

8°. Desde o ponto de vista do cruzamento entre o desenvolvimento biopsicológico e as normas e preceitos de progressão escolar, o que deve aprender e o que necessita saber uma criança de segunda série ou uma jovem de oitava, para ser promovida para a terceira ou para a nona série?

Desde um ponto de vista da intimidade pessoal e cultural da vida das pessoas e da maneira como isto se expressa em criações coletivas de espaços-tempos da existência cotidiana e de sua progressão, o que de aprender e o que necessita saber uma criança de oito anos ou uma jovem de treze anos, para viverem em plenitude a experiência única e irrepetível de: terem oito, ou treze anos?

9°. Como conhecer a realidade local da comunidade de maneira geral e com relação especial às crianças, a partir de uma pesquisa qualitativa e bastante pessoalizada, entre pessoas adultas, mas sensível às crianças e aos seus ciclos de vida, seus mundos?

Se quase sempre é *sobre* crianças e adolescentes que falamos em momentos essenciais de uma pesquisa da escola, porque não falar *com* as crianças e adolescentes? Porque não falarmos entre nós *através* delas? Porque não buscar compreender o mundo em que elas vivem e as identidades que constroem e com que vivem este seu “estar em seu mundo”, a partir do como elas nos dizem, contam, narram, explicam, etc. de maneira direta ou projetiva, as suas próprias visões, percepções, sentimentos e compreensões de suas vidas e de seus mundos?

Por outro lado, se é *sobre/com* elas que se pode estabelecer uma pesquisa, porque não ousar convidá-las a virem ser parceiras e não produto, e sujeitos ativos e, não, objetos de estudos sobre elas?

10°. Como passar de políticas de educação e de propostas curriculares centradas na exterioridade do desenvolvimento econômico e da seriação competente do ensino, para políticas e propostas centradas no desenvolvimento humano e na progressão psicologicamente pessoal e culturalmente coletiva de crianças, adolescentes e jovens?

Como trazer crianças, adolescentes e jovens estudantes a virem a ser cada vez mais co-participantes de suas própria formação através de uma educação escolar? Como não pensar e praticar uma educação “para eles”, mas “com eles” e “através deles?” Como integrá-los no trabalho muito difícil e inevitável de antecipar identidades e mundos futuros para pensar uma educação formadora de pessoas e, não apenas, capacitadora de produtores-consumidores? Como co-antecipar de uma maneira mais sensível os termos deste próprio “desenvolvimento humano”, de modo a impor menos projetos pré-estabelecidos do que seja “uma pessoa educada” e mais processos mutáveis e sensíveis à sua própria transformação, a respeito do que seja “a trajetória pessoal e coletivamente pessoalizada de estudantes que se formam, passo a passo, como sujeitos cidadãos, na medida em que partilham cada vez mais da decisão colegiada dos ritmos e dos termos de suas própria vida como educandos?

Educandos que, desde a idéia do professor reflexivo e de uma educação “por toda a vida” para todos e cada um(a), devem se sentir e pensar também como educandos perenes? Seremos outra vocação mais do que esta? E esta é uma vocação do ser humano. Não somos quem somos porque somos “racionais”, mas porque somos seres “aprendentes”. Somos seres mais da “aprendência” do que da “aprendizagem”. Porque, de uma maneira bem diferente do que acontece com todos os animais com que repartimos este planeta, só sobrevivemos, como espécie e como indivíduo, porque aprendemos, aprendemos muito e aprendemos sempre. Não somos quem somos porque somos seres “políticos”, como queria Aristóteles.

A não ser que aprendamos a dar a “político um sentido muito atual e muito dinâmico. Somos que somos porque ao invés de vivermos em sociedades fechadas, reprodutivas e imutáveis, como as formigas ou as abelhas, vivemos desde a aurora dos tempos em comunidades sociais instáveis e mutáveis, para o bem ou para o mal. Vivemos em mundos sociais regidos pela escolha, pois podemos fazer delas o que quisermos, e pela transformação, pois a história de cada povo na Terra e de toda a humanidade nos mostra que, queiramos ou não, cada uma e todas as comunidades sociais são o resultado de sua própria transformação. Não vivemos nunca no mundo em que queremos viver. Mas podemos, se quisermos, fazer algo para transformar o mundo em que vivemos, no sentido de faze-lo ser o mundo em que sonhamos viver. Dito de outra maneira,

somos ou podemos ser não seres que vivem em um mundo, mas seres que constroem sem cessar os mundos em que vivem.

. Enfim, em termos de um olhar que busque conhecer e compreender que de fato existe de mais importante para ser-perguntado, conhecido e compreendido sobre vidas e mundos que jovens vivem e habitam, seus temas favoritos, de suas percepções, seus medos, seus conflitos, seus desejos e suas esperanças, está “aí”, a qualquer hora e por toda a parte.

Crianças e adolescentes podem ser motivadas a saírem da escola em direção a lugares da comunidade onde vivem, para fazerem algo mais do que um exercício coletivo ao estilo “tarefa pra casa”. Podem criar com suas professoras os termos inteligentes e confiáveis de uma pequena pesquisa sobre a “história do lugar onde vivemos”. Podem aprender desde cedo (e isto vale bem mais do que as “regras de gramática” ou as datas notáveis da Colonização Português do Brasil ou da Guerra dos Farrapos) a reinventar círculos concêntricos e interligados da verdadeira história que se deve aprender e saber. E não apenas para criar uma boa prova, mas para, agora e mais adiante, participar da criação do mundo-onde-eu-vivo. Um trabalho escolar sobre “quem sou eu”, pode desaguar em outros, como “quem somos nós, a começar por quem é a minha gente, a minha família. e todos eles podem desaguar em “como o lugar onde vivemos foi povoado e como ele foi sendo feito”?

Um sala de aulas, transformada em uma efêmera ou prolongada comunidade aprendente, pode fazer, em sua escala, o que departamentos de laboratórios de história na universidade fazem há tempos. Podem se constituir como arquivos e museus vivos de dimensões de história praticável através da experiência do cotidiano. Podem acumular de maneira integrada dados, documentos “coisas”, registros, depoimentos, e outros mais, de tal maneira que haja uma dinâmica inteligente e criativa em termos de criação contínua de construções através de pesquisas possíveis, de conhecimentos partilháveis e aperfeiçoáveis a respeito de quem somos, como vivemos, de onde viemos, o que fazemos e o que podemos fazer.

Assim, sem abandonar momentos e procedimentos devidos a um conhecimento competente de uma realidade útil ao trabalho da pessoa que educa, podemos transitar de “atividades” externas e passageiras de pesquisa, para o aprendizado de uma vivência “viva” das relações sala de aulas, da escola e da escola-e-comunidade, como um exercício permanente e ampliado de criar conhecimentos sobre nós e sobre os outros, e sobre os outros-e-nós, através de pequenas múltiplas e diferentes experiências de vivências e de pesquisas interligadas, integradas e permanentes. Este seria o caminho de passarmos do

“pesquisar para conhecer algo e fazer alguma coisa”, em direção ao “pesquisar conhecendo e fazendo alguma coisa”. E, vimos, na apenas *sobre* os jovens, mas *com* eles. Pois, afinal, se é “em nome deles” que se faz, porque não fazer “com o nome deles” também?

bibliografia

(livros utilizados aqui e outros que poderiam ser lidos com proveito)

Berger, Peter e Luckmann, Thomas

A construção social da realidade

1992, VOZES, Petrópolis

Brandão, Carlos Rodrigues

A partilha da vida

1995, CABRAL, Taubaté

Brandão, Carlos Rodrigues

O trabalho de saber

1998, SULINA, Porto Alegre

Brandão, Carlos Rodrigues

A pergunta a várias mãos

2002, Cortez Editora, São Paulo

Freire, Paulo

A importância do ato de ler

1987, CORTEZ, São Paulo

Ruhle, Otto

El alma del niño proletário

1955, Editorial Psique, Buenos Aires

Tedesco, João Carlos

Paradigmas do cotidiano – introdução à constituição de um campo de análise social

1999, EDUNISC, Santa Cruz do Sul