

CORRIGINDO CORPOS (IM)PERFEITOS:

A ESCOLA COMO CARTOGRAFIA DA DOR E DA PUNIÇÃO

Denise Uchoa
Pedagoga – UEPB

Resumo

O presente trabalho visa analisar as marcas psicológicas sutis e violentas oriundas da relação professor/aluno e vivenciadas por estudantes em seu cotidiano escolar nas diferentes instituições de ensino público de Campina Grande-PB. Tomando como referencial teórico Michel de Certeau e Michel Foucault, procuramos entender como foi sendo construído o espaço escolar, marcado por disciplinas, interdições e silenciamentos, de modo que o aluno tivesse seu cotidiano escolar esquadrihado, vigiado e punido. Analisaremos como o corpo do educando foi sendo utilizado como espaço para intervenções “cirúrgico-pedagógicas”, propiciadoras de dores, de marcas psicológicas e de traumas.

Palavras-chave

Violência, infância, intervenção cirúrgico-pedagógica.

1. Introdução

Soure (Ilha do Marajó - PA), 1979. Escola Estadual Gasparino de Souza, 2ª série do ensino fundamental. Eu fazia parte de uma sala composta por 35 alunos uniformizados (meninas - saia plissada [azul escuro], blusa branca [no bolso, o emblema da escola], meias brancas e sapatos pretos). Os meninos portavam-se com short azul escuro, blusa e meias brancas, sapatos pretos. Na sala de aula, as carteiras arrumadas umas atrás das outras, enfileiradas ao gosto militar, de modo que éramos

vistos e vigiados pelo olhar atento e disciplinador da professora, uma jovem senhora de aproximadamente 35 anos, olhar ríspido, atento aos gestos dos alunos. Éramos esquadrinhados pela professora o tempo inteiro.

Na sala de aula, um outro componente estava presente: o quadro negro, tão negro quanto o coração da professora que não permitia que ninguém falasse horas e horas durante a aula. Alguns burlavam a regra e se atreviam a conversar com o vizinho, mas nunca escapavam do carão/repreensão da professora. Outros, como era o nosso caso, acomodavam-se em seus “casulos” com medo de virar borboletas e sair voando no mundo do conhecimento e da interação com os outros.

Não sei porquê, mas parece que os momentos indesejados da escola são os que mais ficam gravados em nossa memória. Nunca esqueci o nome desta professora (que aqui a chamaremos de Angelita), até sua fisionomia é bem visível (alta, magra, olhos negros, cabelos castanhos escuros). O medo que eu sentia dela era tão grande que parece que me paralisava. Ela era famosa na escola pela sua crueldade, antipatia e frieza. Ninguém queria ser seu aluno (a), mas infelizmente foi lá que cursei a 2ª série. O problema é que não era só fama. Fiquei apavorada um dia quando ela bateu a cabeça de um aluno na parede, fazendo sangrar a alma daquele sujeito, um corpo a mais na sala de aula, castigado pela “educadora”, penalizado porque alçou a sua voz quando a professora exigia silêncio. Tal como em um **hospital**, a escola em que estudei a 2ª série era o lugar da dor, do silêncio; éramos pacientes sendo constantemente diagnosticados, avaliados pelos critérios que desconhecíamos, rotulados de doentes (atrasados, “burros”, asnos, reprovados) ou de curados (aprovados, adiantados, inteligentes, desasnados), patologizados de incapazes ou de capazes para irmos para a 3ª série, para “passar de ano”. À semelhança de um **quartel**, éramos postos dia-a-dia na fila para entrarmos no ambiente escolar, cantávamos o hino nacional semanalmente, sentávamos em carteiras enfileiradas, aprendíamos a ser soldados da pátria, num contexto marcado pelo Regime Militar (1964-1984) disciplinando a população brasileira. A professora era uma generala que

usava as armas do autoritarismo para nos esquadrihar o tempo inteiro, corrigir nosso corpo “imperfeito”, nossos gestos. O nosso corpo era educado para a submissão, para o silenciamento, para a negação da voz. Nosso corpo era seqüestrado no cotidiano escolar. O espaço que deveria ser de fala, tornava-se o lugar do silêncio. Éramos corpos infantis seqüestrados pelas armas da professora-militar. Aquela escola era, para mim, um lugar de produção¹ de interdições, da não-fala.

Silêncio! Era esta a palavra de ordem dessa instituição disciplinar, desse educandário tão conceituado pelo discurso da educação disciplinadora da Ilha do Marajó. Quem ousaria burlar esses códigos? Quem se atreveria a ferir as normas institucionalizadas e já reconhecidas pela população que morava na cidade de Soure e nos seus arredores? Os educandos tinham seus corpos fabricados para obedecer, para calar, para engolir a seco o choro provocado pelas palavras ríspidas da professora Ângela, pelos “bolos”, pelos castigos que punham os “rebeldes” em ambientes de correção, ficando em pé na frente da turma. Sem rostos, sem corpos, sem vozes... Os educandos passavam o seu cotidiano escolar entre a cruz que ensina e o castigo que corrige. O silêncio dominava o corpo estudantil da Escola Estadual Gasparino de Souza, tornando o indivíduo isolado do grupo muitas vezes. O silêncio e a submissão eram requisitos indispensáveis para essa classe ser admitida e continuar na escola. O educando é transformado numa figura passiva, sem expressão nem contorno pessoal, marcado pelo não-lugar. O meu corpo, assim como o corpo daqueles meus colegas de 2ª série, transformou-se num pergaminho onde a pena da professora Ângela autenticou o seu autoritarismo e indelicadeza; os castigos gravaram a força da lei (o mestre) sobre seus súditos (o educando), tatuando-os para torná-los uma demonstração da regra, uma impressão que torne a norma legível². A professora Ângela era a lei caricaturada, era a norma vestida de mulher. Nela

¹ Lugar de produção é a instância verbal de produção do discurso: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si e do outro e do referente. Cf. BRANDÃO, H. *Introdução à análise de discurso*. Campinas: Edunicamp, 1995., p. 89.

² Confira CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1*. Artes de fazer. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 1996.

estavam inscritas as marcas de um deus educador ou de um demônio opressor, variando segundo o ponto de vista dos vários olhares lançados sobre ela. As provas bimestrais e semestrais significavam para mim um dispositivo disciplinar³ que me fazia temer à professora e obedecer aos códigos de correção e de disciplinarização, sendo o objetivo dessa disciplinarização a auto-regulação dos sujeitos-alunos, a sua sujeição ao processo pedagógico utilizado naquele período. Tal como as fábricas, hospitais, hospícios, prisões, instituições fundamentais ao funcionamento da sociedade industrial capitalista, a escola se estruturou e adotou como lógica de desenvolvimento as técnicas e táticas oriundas deste processo de disciplinarização.

Mas o pior dos momentos vividos naquele cotidiano escolar era quando tínhamos que fazer a famosa aplicação de flúor nos dentes. Todos os alunos recebiam um copinho descartável com o líquido dentro. A professora observava a hora, e quando ela desse o comando, todos tinham que colocar o flúor na boca, daí então ela contava os minutos que deveríamos ficar com aquele líquido, sem poder engolir e nem tão pouco jogar fora, e ai daquele que não agüentasse o tempo que a professora determinou! Esse era um sofrimento, um verdadeiro dia de terror que sempre nos pegava de surpresa para que ninguém escapasse.

Mesmo que a “tia” Ângela não fizesse nada, a presença dela, seu olhar, a forma como andava entre as fileiras de carteiras, me intimidava. A sensação de inferioridade, de incapacidade, a insegurança e o silêncio imposto por ela me afetaram tanto, que por muito tempo me calei, não só na escola, mas em várias áreas de minha vida. O medo de jogar fora o flúor vivenciado muitas vezes, passou a ser o medo de jogar fora os sentimentos que me faziam mal. A exigência do silêncio na escola me fez conversar muito, mas só em meus pensamentos, nunca conseguia dizer para as pessoas as coisas que eu sentia. Lembro-me, agora, do que disse Rubem

³ Segundo FOUCAULT, **dispositivo disciplinar** ou **dispositivo de poder** é “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo”. Cf. FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992, p. 244.

Alves: “Não me espanto, portanto, que tenha aprendido tão pouco na escola. O que aprendi foi fora dela e contra ela” (ALVES, 2001, p.17). Aquela escola me fabricava para ser uma caixa de armazenar conhecimento. Eu e aquela turma de alunos tivemos castrados a voz, o diálogo com a professora, o raciocinar e expressar nossas idéias em sala de aula. Todas essas práticas normativas constituíam um conjunto de critérios que permitiam aos alunos julgarem seus comportamentos, examinarem suas atitudes e, dependendo do caso, se auto-culparem. A professora e o material didático eram os veículos da verdade, os dispositivos de poder⁴ que nos conduziam e subjugavam.

Uma série de investimentos ditos político-pedagógicos era realizada sobre os corpos dos estudantes e, mediante esses vários dispositivos de poder-saber, ia-se fabricando um jeito de educar, uma forma de disciplinar, de corrigir, de aprender, de normatizar (LOURO, 1997, p. 461). Ia-se criando novas tecnologias para controlar a população estudantil, cercando-a de salvaguardas, lançando mão de múltiplos recursos e dispositivos no espaço da escola, controlando-a por meio de uma série de rituais e símbolos religiosos, de doutrinas catequéticas e normas que produziam o corpo do aluno na Ilha do Marajó – PA nas décadas de 70 e 80. A escola era, segundo Carlota Boto (1997, p.10), um veículo privilegiado para formar tradições.

A história das práticas disciplinares pedagógicas nessa instituição paraense celebra um confinamento do aluno e uma circunscrição da infância. Vivíamos constantemente em castigos, tiranizados, humilhados diante dos demais colegas de turma, punidos pelo simples remexer nas carteiras ou conversas paralelas. A pedagogia da humilhação era, também, a pedagogia da amputação, do seqüestro da voz, do seqüestro de corpos. Quando me lancei à rápida tarefa de historiar o cotidiano escolar daquela instituição escolar, uma das primeiras cenas que me deparei foi com a construção da noção de uma responsabilidade individualizada, em que os conceitos de erro e de culpabilidade eram introjetados desde o primeiro dia

⁴ Alhures.

que cheguei à escola. Estava ali porque era “burra”, porque não dava para nada. Era exposta a turma pela professora porque merecia, porque não sabia a lição.

Hoje, 26 anos depois dessas experiências vividas na escola, encontro professores com semelhantes posturas e me interrogo: como conciliar o saber e o medo ao mesmo tempo? Como compreender um processo educacional cujo cotidiano escolar é marcado pela humilhação frente aos colegas e pelo temor de não saber as lições? O que dizer da diferenciação registrada no cotidiano escolar entre o sabido e o burro, o inteligente e o atrasado? Entendendo a escola de forma geral como uma prisão, podemos dizer que, independente da questão do castigo, ela está ligada, desde o início, a um projeto de transformação dos indivíduos. Assim como o trabalhador na fábrica, o doente no hospital, o soldado no quartel, a criança na escola está presa a uma teia de discursos “cuja técnicas minuciosas e ínfimas (distribuição espacial, controle do tempo, aprendizagem progressiva, maximização das habilidades) inauguram ‘um certo modo de investimento político e detalhado do corpo’”. (PINHO, apud. BRANCO, 1999, p. 186).

É comum ouvir os gritos de professores estressados que exigem que as crianças fiquem em silêncio, bem como perguntas feitas por estes em sala de aula (a seus alunos), onde quem sabe não pode responder. Os professores preferem ouvir as respostas erradas para que eles (“donos do saber e do poder”) respondam corretamente. Com isso impedem que as crianças aprendam umas com as outras.

Silenciam-se as respostas certas e com elas a percepção, a liberdade de expressão, a auto-estima, a criatividade e a curiosidade que é um caminho agradável para o conhecimento. Isso acontece porque alguns professores não conseguem inovar, não avaliam sua prática pedagógica e continuam com as mesmas ações de 26 anos atrás, não se dão ao luxo de passar a limpo as receitas, e continuam com elas registradas nas páginas amareladas pelo tempo. “Muitas pessoas de tanto repetir as receitas metamorfosearam-se de águias para tartarugas. E não são poucas as tartarugas que possuem diplomas universitários” (ALVES, 2001, p.81).

A hostilidade da escola, os momentos de sofrimentos e depressão sofridos pelos alunos roubam o prazer de aprender e tornam o aprendizado um momento angustiante, desafiador. A cartografia sentimental de cada aluno é alimentada pelo temor à dor física e moral. A educação acaba tendo por função disciplinar, corrigir, hierarquizar. Conforme Gadotti (1994, p. 74), essa pedagogia forma “para a obediência e o ‘respeito’ à autoridade, além de desenvolver o individualismo através da concorrência, onde o êxito ou fracasso tem grande peso”. É como se a escola em seu cotidiano, para se sustentar, tivesse que instaurar sistemas de hierarquia, sistemas de escala de valor e de disciplinarização em que os diferentes sujeitos terão que se situar. Assim, a escola mata o prazer, a tradição corrói o êxtase, as normas assassinam o desejo, os códigos adulteram a infância do educando. O desejo, a vontade de amar e de criar são supliciados pelo domínio da angústia. Há uma tentativa de eliminação do processo de singularização do indivíduo e o espaço escolar passa a ser visto como a geografia que despoja os valores, as vontades, que castra as fantasias e codifica os desejos.

Os professores também silenciam, principalmente quando um aluno fala com eles na hora do intervalo, quando estes estão ocupados com o lanche ou colocando as conversas em dia com outros professores. Silenciam na hora de elogiar um aluno que deu o seu melhor num cartaz que ninguém deu importância. Na hora de abraçar um aluno que vive experiências terríveis em casa e chega na escola precisando de afeto e de uma palavra de ânimo.

Parece que o silêncio contagia e atinge também o diretor. Que não se posiciona quando ver um professor agindo com irresponsabilidade para com seus alunos e a escola. E nessa corrente também estão os (as) zeladores (a), merendeiras, faxineiros, que, para não perderem o emprego pra fila que espera lá fora (pessoas desempregadas), calam-se diante das atrocidades vividas dentro das escolas.

Em meio ao silêncio inoportuno daqueles que formam a escola, “ouve-se” o grito dos alunos “por favor, me ajudem a ser feliz” (ALVES, 2001, p.19), é claro que essa

felicidade não depende somente da escola, mas esta pode contribuir para dar um pouco de prazer ou quem sabe ensinar o caminho para que cada aluno descubra onde encontrá-lo.

Chalita (2001) aponta o afeto como a solução para a educação, mostra que há muitas maneiras e formas de se educar, mas a educação só será completa se for mergulhada no amor, talvez por isso que a maioria das escolas ainda não conseguiu atingir seus objetivos, se é que o objetivo é mesmo educar, e que não estão apenas de olho no salário.

2. Diálogo com a Teoria

O sofrimento humano (...) se deve a situações causadas pelos efeitos desastrosos de um certo tipo de educação, pelas condições sociais, econômicas e culturais sobre o aspecto biopsíquico de cada indivíduo desde a vida intra-uterina. (W. Reich).

Já é comprovado cientificamente que o processo de desenvolvimento de uma pessoa começa ainda no ventre de sua mãe, isto é, as dimensões biológica e psicológica, a inteligência e os sentimentos são ativos na vida intra-uterina e continuam por toda a vida. Desde a sua concepção, a criança já se torna sensível a muitas coisas que acontecem do lado de fora da barriga da mãe, é claro que não são sentimentos amadurecidos (como os de um adulto), mas reais e que devem ser levados em consideração. Tudo o que a criança absorve nesse tempo poderá influenciar posteriormente em sua vida (rejeição dos pais quanto ao bebê [gravidez indesejada], opção sexual dos pais em relação a ele [o bebê], tensão, tristeza, ódio, alegria, insegurança...). O contato com o bebê ainda no ventre, tais como a forma de carinho com que as pessoas se relacionam com ele, as conversas, o ambiente calmo e a ansiedade pela sua chegada são de suma importância para o desenvolvimento afetivo e cognitivo do bebê. Com isso:

[...] não se pretende afirmar que o bebê guarda o significado do que foi dito, mas por certo guardará o som da voz que o acolhe e, distante do silêncio existente no ventre, ao ouvi-las perceberá a inesquecível acolhida de estar cercado de quem o estima e lhe confere segurança. (ANTUNES, 2004, p.107).

No nascimento acontece o primeiro impacto fora do lugar aconchegante e quentinho (útero materno) em que o bebê foi gerado, e a forma como a família irá receber esse novo ser vai também influenciar em seu desenvolvimento. Se a criança nasce em um lar acolhedor, cercada de amor e cuidados, geralmente terá mais chances de ter comportamentos equilibrados (toda regra tem sua exceção), mas se o ambiente que a acolhe for desajustado, violento, desestruturado, ela poderá apresentar em seu caráter traços de rebeldia, agressividade, rejeição... Enfim, a criança é uma construção dos múltiplos discursos veiculados no espaço em que ela está inserida. Vygotsky compreende que há uma estreita relação do indivíduo e do meio social. Para este, é nessa interação que se constroem as funções psicológicas, o pensamento, a percepção, a linguagem. O mesmo afirma também que há uma íntima ligação dos fatores sociais e o indivíduo e que sem aqueles o “homem é fraco e insuficiente”.

Vygotsky e Wallon apontam que o biológico só predomina sobre o social apenas no início da vida da criança, mas que, posteriormente, a influência social passa a governar o comportamento e o desenvolvimento do pensamento. Sendo assim, Vygotsky coloca que o desenvolvimento acaba em duas vertentes, uma se origina no biológico e a outra de cunho sócio-cultural.

Esses autores comungam da idéia de que contexto favorece toda a aprendizagem. Dessa forma, a criança recebe os discursos que são emitidos na família, na escola, na rua, nas confrarias religiosas, nos espaços público e privado em que circula.

Conforme Vygotsky (apud Rego, 1995 p.60), “o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir de constantes interações com o meio social em que vive”.

Sendo assim, podemos dizer que a “primeira escola” (a família), será essencial para a auto-afirmação, a autonomia, motivação e independência da criança.

Quando chega o tempo de freqüentar uma instituição escolar, ocorre o segundo impacto, ou seja, a criança, muitas vezes, bruscamente é tirada do contexto familiar onde tudo para ela é reconhecível (os móveis da casa, a voz das pessoas, seus brinquedos, suas roupas...), para um ambiente estranho, onde ela terá que conviver com outros tipos de móveis, vestir uma roupa diferente (farda) que identificará as cores e logomarca de uma instituição⁵, além de ter que se ajustar aos limites e interesses de outras crianças e também dos professores, diretores, “corretores”. Corrigan (apud. Louro, 1999, p. 17), narra seu primeiro dia de aula numa tradicional escola inglesa como um momento de horror, que marcaria para sempre seu corpo e sua mente. Segundo Corrigan, o primeiro dia de aula ficou impresso com horror para o resto de sua vida, pelo grau de violência consentida. Todos os investimentos eram feitos no corpo e sobre o corpo, mas tiveram implicações em seu sistema nervoso. Conforme o autor, no ambiente escolar os corpos são “ensinados, disciplinados, medidos, avaliados, examinados, aprovados (ou não), categorizados, magoados, coagidos, consentidos...” (1999, p. 17-18).

Quando se trata de crianças que vêm de um contexto de miserabilidades (como o da maioria das crianças brasileiras que chegam as escolas ou creches públicas), onde o lar é desestruturado, a fome é uma realidade (muitas vão para a escola, não porque os pais são “conscientes” de que precisam ir, mas porque receberão uma “Bolsa Escola”), há falta de higiene, o impacto é ainda maior na vida dessas crianças, pois, muitas vezes, a receptividade não é a que se esperava, a violência vista e até vivenciada em casa, em muitos casos tem continuidade na escola, não da mesma forma e na mesma intensidade, mas de maneira sutil ou simbólica.

⁵ Conforme a educadora Guacira Lopes Louro, quando a criança ou adulto está usando o fardamento escolar, ele deixa de ser um corpo-sujeito-individual para ser “a escola”. O aluno veste-se com os emblemas e cores da escola, o que implica em manter, constantemente, um comportamento “adequado”, respeitoso e apropriado em qualquer lugar, em qualquer momento. Cf. LOURO, G. Lopes. *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Só quem ainda não viu de perto (ou quem não quer ver) os banhos “pedagógicos” realizados em algumas creches não se choca com a realidade das filas (para o banho), cujas crianças são ensaboadas (com o mesmo sabonete) e colocadas em baixo dos chuveiros como se fossem “pratos nas pias”.

No contexto escolar hoje, observamos que a escola convive com uma violência que se desenvolve no silêncio e, portanto, não é noticiada: a violência psicológica exercida por muitos profissionais sobre as crianças. Muitas vezes, a falta de afetividade entre o professor e o aluno contribui para este tipo de violência, tornando-se cada vez mais presente nas escolas, embora não ganhe as manchetes dos jornais diários. Estes evidenciam os crimes cometidos por alunos contra colegas ou professores; alertam para o perigo da presença de armas em mochilas de alunos e no cotidiano escolar; pregam o policiamento na porta das escolas, no entanto, não enfatizam esse tipo de violência presente nas salas de aula, nas repressões das diretorias, nos olhares reprovadores do corpo docente, nos gestos intimidadores da instituição escolar.

Há muito tempo, dispositivos de castigos corporais desapareceram definitivamente do cenário escolar, tais como a palmatória, o quarto-escuro, os grãos sob os joelhos. Mas a violência psicológica parece persistir nesse cenário. O quadro negro deu lugar ao quadro branco em muitas salas de aula, mas o pincel parece insistir em escrever que por trás da brancura do quadro há um outro quadro não perceptível muitas vezes, que fere não o corpo, mas a alma das crianças. Das muitas situações humilhantes a que os educandos estão suscetíveis, as mais cruéis e difíceis de serem anuladas e apagadas são as implícitas, ou seja, aquelas que ninguém verbaliza, mas que são impostas de maneira gradativa a cada “estágio de desenvolvimento”⁶. O isolamento, o desleixo, a indiferença, as negligências, o deixar

⁶ Wallon trabalha o desenvolvimento da criança a partir de cinco estágios, estes não são estanques, o que significa dizer que pode existir sempre uma dependência do estágio anterior que, conseqüentemente, será reformulado, e isso se dão através da interação com o meio cultural (linguagem e conhecimento). Esse processo de desenvolvimento se estabelece dentro de uma

de lado, o demarcar lugares para os “bons” e para os “maus”, o instituir espaços, o não prestar a devida atenção na pergunta, na resposta ou no comentário do educando, a estereotipia negativa, o bullying, dentre outras, são armas fatais utilizadas pelo professor sob o rótulo de “disciplinar a sala de aula”, mas que, ao disparadas, ferem com fortes estilhaços a alma do aluno. Ferido, marcado, humilhado, sem fala e sem gesto, o aluno é punido, criminalizado. Essa humilhação, sutil, mas presente, é justificada pelo docente para poder controlar os seus alunos, ou seja:

Aquele malfadado costume de dar prêmios ao melhores alunos e apontar os piores alunos para que sirvam de modelo, respectivamente a ser seguido e a ser evitado, não tem absolutamente nada de educativo. O conceito de melhor ou pior não combina com a visão holística que se propaga para a educação e a vida. (CHALITA, 2001 p.138).

Não podemos esquecer que ninguém é obrigado a ser professor e se alguém escolhe esta profissão deve ser ciente de que sua missão é “buscar o êxito e não o fracasso, e a qualidade de sua relação com os alunos pode ser determinante para conseguir o seu objetivo profissional” (Morales, 2003, p.13). Para tanto, a interação que se estabelece entre professor e aluno deve ter sempre um caráter de reciprocidade, predominância de apoio afetivo, técnico ou cognitivo, enfim, de uma relação solidária, prazerosa ou desafiadora.

Cabe agora algumas questões: como o professor deve reagir diante dos conflitos internos de convivência da própria sala de aula? Que imagem ele tem de seus alunos e de si mesmo? Da parte dos alunos: quem ainda não se deparou com professores omissos, que viola princípios humanos, que trata seus alunos com base em critérios injustos e injustificáveis, tais como: raça, sexo, opção religiosa?

dinâmica complexa e conflituosa de natureza exterior e interior, bem como direciona o desenvolvimento “como uma construção progressiva”, o que significa dizer que os estágios se intercalam com o cognitivo e o afetivo. (WALLON, apud. 1995).

A sala de aula constitui-se em um espaço onde todos os que passaram por ele nunca esquecem, sejam momentos bons ou não; onde se compartilham conhecimentos ou se posicionam passivamente esperando que alguém “lhes diga tudo”, ou até mesmo aquele onde alguém nunca mais quer voltar na condição de aluno.

Por isso, em vez de resgatar (em muitos casos), a escola tem expulsado seus alunos e isso é muito mais visível na Escola Pública, pois ela “já nasceu com o grande defeito que tem até hoje: da grande massa de alunos que ingressam na 1ª série do 1º grau [hoje ensino fundamental], apenas uma pequena porcentagem chega ao final da escola elementar”. (GUAZZELLI, 1997, p.39).

Muitos alunos não encontram na escola nada que os façam crer que aquele lugar lhes pertence, a começar do espaço que na sua maioria não é preparado pensando na criança, mas para dar uma boa impressão aos pais, depois vem as grades, as cadeiras duras, os armários nos cadeados, os brinquedos suspensos (o mais possível), para que a criança não tenha acesso. E como se não bastasse ainda existem professores que insistem em permanecer na profissão errada (não conseguiram entrar em outro curso), e mais, quem fiscaliza a escola? Quem seria “louco” de denunciar as atrocidades que acontecem dentro das salas de aula? Quem acreditaria no depoimento de uma criança que afirma que a professora tem “duas caras”, uma na frente dos pais e outra quando fecha a porta da sala de aula? “Podemos ensinar algumas tantas coisas com as nossas explicações, e outras diferentes com o que somos, com a nossa maneira de nos relacionar com os alunos” (Morales, op.cit, p.17).

É a falta de preparo, a insensibilidade e insegurança quanto às questões psíquicas e emocionais dos alunos, que dificulta e, muitas vezes, até paralisa o professor levando-o a agir asperamente, quando na verdade, deveria ser levada em consideração a condição emocional inerente à pessoa (aluno), própria do desenvolvimento da personalidade. Chalita mostra que “é muito cômoda a posição

do professor que se defende do fracasso de sua relação com a sala culpando os alunos”. (op.cit, p.140). Isto é, por trás de uma atitude ou fracasso do aluno podem estar embutidas características ou necessidades pessoais que devem ser buscadas e analisadas individualmente em relação ao aluno. Não esquecendo de que “tudo é relação e comunicação; até mesmo o modo de olhar os alunos diz algo para eles”. (MORALES, op.cit, p. 17).

A busca pelo aprimoramento, o buscar recursos e a humildade de pedir ajuda para os mais experientes leva o professor a detectar problemas cruciais na vida e no desenvolvimento das crianças, dispondo de inúmeras oportunidades de intervir diante de situações psíquicas significativas, que podem ser tanto benéficas quanto conscientes ou inconscientes, agravando ou não as condições emocionais problemáticas dos alunos. Os professores devem levar em consideração as condições emocionais intrínsecas que os alunos podem trazer para a escola, entendendo que alguns problemas partem da própria constituição emocional (ou personalidade), e/ou extrínsecas que são aquelas que apresentam conseqüências emocionais de suas vivências sociais e familiares.

Na escola, o professor é responsável para conduzir a orientação escolar e formativa do sujeito, a fim de torná-lo um cidadão crítico, ético, criativo, inovador, o que muitas vezes não acontece. “Para conseguir êxito (e são bem poucos os que conseguem), as crianças e os jovens devem submeter-se à rígida disciplina e a serem dóceis, renunciando a criatividade, ao espírito crítico e ao amor pela liberdade”. (GUAZZELLI, op.cit, p. 38).

3. A Escola: uma rede tecida por muitos fios

Um dos fios que tece a escola é o fio da humilhação, da violência sutil, da descaracterização do corpo da criança que vem de um outro ambiente social – a família ou outra entidade responsável. Dia-a-dia, a escola vai pedagogizando o corpo e a mente da criança a partir de outros referenciais, de outros valores, de outros

hábitos. Aqueles que não se adequam vão sendo classificados de diferentes, de anormais, de patológicos, de menos inteligentes. Essa violência sutil se dá através de ameaças subtendidas resultantes das relações de poder que se exercem na escola, pois que, como diz Michel Foucault (1987, p.20), “toda relação de violência é uma relação de poder”. Foucault assinala que existem redes sociais nas quais o poder circula e no qual o exercício do poder se foi modificando ao longo da história. Na Idade Média, por exemplo, o poder era exercido sobre a totalidade da sociedade. Com a Modernidade, as complexas redes de relações apresentaram elementos que escapavam do controle. Fez-se necessário, portanto, um novo mecanismo de disciplinamento das coisas e das pessoas, dos detalhes, de modo que o poder se exerce sobre o indivíduo e sobre o corpo social em sua totalidade. Esta técnica de individualização se vê aplicada em instituições totais, como o exército e a escola.

A partir de Foucault é possível construir um novo domínio teórico, ou seja, uma nova abordagem da violência nas micro-relações da sociedade e nas relações de poder nas diferentes redes e lugares (relação pais e filhos – escola – trabalho).

Enquanto uma instituição corretiva, no dizer foucaultiano, a escola não dialoga com outros espaços de saber, como a família. Esta é quase sempre deixada à parte quando da construção do currículo escolar. As escolas reclamam que muitas normas e códigos disciplinares vêm de cima para baixo; que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional impõe limites e posturas, mas a escola reproduz essa prática ano a ano, dia a dia, impondo o seu saber, legitimando o que ensinar, sem conchamar a família e os seus muitos saberes para participar da construção de um currículo que seja mais atraente, mais próximo do cotidiano dos filhos, mais flexível e menos serial. Aliás, a família é constantemente negada pela escola, violentada em seus muitos aspectos, pois só ganha visibilidade em situações extremas, geralmente para corrigir atos indisciplinados dos seus filhos-alunos. Essa prática contribui para que os pais tenham uma relação hostil para com os seus alunos-filhos, aplicando-lhe correções e castigos porque os mesmos feriram as normas institucionais da escola. O

pai é normatizado a enxergar o filho como aluno, o que reforça o papel apenas correccional do ambiente escolar. Além de corrigir erros de português, matemática, ciências, estudos sociais, a escola também tem o poder de acionar os pais para corrigirem outras posturas, outros “erros”. Se a família fosse vista pela escola quando da construção do currículo, o diálogo seria maior, os erros menores e a violência psicológica sobre a mente do aluno tenderiam a diminuir. Na situação em que se encontra, a escola e, principalmente, a figura do professor, contribui para que o aluno subjetive a si próprio como “um grande erro”, ou dito de outra maneira, “a inteligência por vez se encolhe diante dos desafios intelectuais e os alunos em muitos casos se consideram ‘burros’, quando na verdade sua inteligência foi intimidada pelos professores e, por isso, ficou paralisada”. (ALVES, 2001, p. 18).

A criança é o outro dos nossos saberes, das nossas pesquisas e, também, do nosso (des)afeto. “Não mostraremos uma proximidade afetiva que não está em nós, mas podemos tratar a todos com respeito o tempo todo”. (MORALES, 2003 p.37).

Tanto os professores como os alunos chegam à escola trazendo consigo uma bagagem de violência e descaso pela qual vive hoje a sociedade brasileira, e isso se dá em todas as camadas sociais. Tal violência pode ser definida como o uso de uma força aberta ou oculta com a finalidade de obter de um sujeito ou grupo o que eles não querem fazer livremente. Sabemos, no entanto, que esta não é um fenômeno antigo e nem homogêneo (violências), assume muitas formas e práticas sociais: física, moral, ideológica, sexual, econômica, ecológica, entre outras.

Em contrapartida, a escola deve oferecer um ambiente propício para se fazer diferença em meio a uma sociedade violenta e em busca de soluções para os seus conflitos. Para tanto, vale ressaltar que: “o tão pesquisado professor ideal, não existe (...), mas também se conclui que há muitas maneiras de ser um bom professor, de manter um bom relacionamento com os alunos e de influenciá-los de maneira muito positiva”. (MORALES, 2002 p. 30).

Dependendo da visão que o professor tenha de sua sala de aula, ele pode ir bem mais além que os conteúdos e transformá-la num espaço de respeito ao próximo, de amizade e compreensão. Para tanto, não podemos esquecer o conjunto das diferentes ações e reflexões daqueles que participam desse funcionamento escolar e que vão propiciar novas relações, que produzirão o sucesso ou o fracasso no processo ensino-aprendizagem. Isso se dá através de uma relação constante entre os indivíduos na sala de aula. É nesse contexto da vida diária escolar que os afetos se entrelaçam na complexa rede de relações institucionais, isto é, no dia-a-dia do funcionamento da escola se confrontam diferentes indivíduos com suas histórias de vida, com suas concepções de mundo, cada qual com seus objetivos e intenções.

Contudo, o estudo da violência, que tão de perto assola as salas de aula, se coloca num território (um espaço vivido e um sistema perceptível em constante alterações) e numa disputa que não pertence a uma ciência em particular. Daí a necessidade de um olhar mais apurado quanto ao que acontece dentro de nossas salas de aula.

A figura do professor ainda exerce um poder extraordinário sobre o aluno, seja ele de que idade for. Um olhar de desprezo, a indiferença e o descaso doem mais do que qualquer castigo! O aluno encontra-se em uma situação de tal dependência do professor que um julgamento negativo do mesmo pode cortar para sempre a autoconfiança e o gosto pelo estudo. (GUAZZELLI, 1997, p. 40).

Mas o que pode levar um professor a agredir psicologicamente seus alunos? Suponhamos que a falta de identidade profissional seja um desses motivos. Sendo assim, podemos dizer que o trabalho docente é a busca de uma identidade para o sujeito-professor. Entende-se que o profissional docente é um ser social historicamente construído, assim, sua identidade é mutável, está presa ao tempo e ao espaço. Para a construção da identidade social da profissão, a revisão dos significados sociais e práticos destas é de grande relevância. Mobilizar os saberes de experiências para a construção da identidade profissional docente é um dos

primeiros passos, pois insere na formação profissional do professor os resultados de sua própria formação escolar e sua produção quanto docente. Também para o saber-fazer docente, o conhecimento como o trabalho de classificar, contextualizar e analisar as informações, e a inteligência como a arte de vincular o conhecimento de maneira útil, pertinente, tecendo conhecimento junto com os alunos, torna-se mais um componente no tecido de formação da identidade docente.

A falta de identidade e a má formação profissional docente limitam o professor a uma postura pessoal muitas vezes radical e injusta frente às necessidades, desafios e dificuldades imprevisíveis da sala de aula, ou seja, não levar em conta o desenvolvimento intelectual e emocional de cada criança, pode levar o docente “a posições insustentáveis” (MORAIS, 2002 p.15), e o discente a danos irreparáveis.

Sem querer “crucificar” o professor e levando em consideração que nosso objeto de estudo são as marcas psicológicas na relação professor/aluno, não as relações equilibradas que garantem o sucesso recíproco, mas aquelas que deixam a desejar quanto a sua eficácia. Observamos que, além da falta de identidade profissional (já citada), é importante que o professor usufrua uma boa higiene mental. “Na realidade, quando consideramos a influência que o ajustamento do professor pode ter no ajustamento e na realização de tantos alunos, ela passa a ter maior importância que o ajustamento de qualquer outra pessoa na sala de aula”. (MOULY, 1999, p.139).

Estar de bem com a vida, ler um bom livro, desfrutar de um lazer, aproveitar as férias, não se sobrecarregar com as atividades, trabalhar a auto-estima (como se arrumar), pode levar o professor a enfrentar as salas de aula com mais tranquilidade, equilíbrio e paciência. É claro que essa não é a realidade da maioria dos professores.

[...] cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes pregressos de todos, entre outros elementos da vida cotidiana (OLIVEIRA, 2002 p.42).

É verdade que estamos sempre ouvindo reclamações dos professores (principalmente os da rede pública) a respeito do salário, da quantidade de crianças nas salas, das inúmeras atividades extra classe, do tempo e da quantidade de trabalho que a escola requer. Isso tudo tem provocado o desajustamento de alguns professores que “como qualquer outro ser humano, precisa obter determinadas satisfações com seu trabalho, a fim de que possa manter-se como indivíduo integrado e feliz”. (MOULY, op.cit, p.141).

Como essa satisfação não chega, a maioria desses professores se torna “mandões”, mal humorados, indispostos, implicantes, aborrecidos e prontos a contrariar as crianças (mesmo sem intenção), que passam a sentir medo, devido às repreensões constantes e a incapacidade para conviver com outras pessoas e, em alguns casos, até sofrem os maus tratos por parte dos professores. O que torna a escola um lugar de frustrações. Por isso, “[...] enquanto a sociedade brasileira não for capaz de reduzir suas desigualdades e suas profundas injustiças, provavelmente a violência, e não o direito, continuará a ser um elemento estruturador de nossas perversas relações sociais”. (VIEIRA, 1997, p.29).

Em muitos casos, a sala de aula é um reflexo dessa desigualdade social, onde alguns acabam sendo privilegiados ou preferidos pelo professor por vestir uma roupa mais limpa, calçar um tênis de marca ou saber decorar e repetir as informações passadas. Professores menos avisados erram, expondo algumas crianças ao ridículo, pois consideram que todas devem sentir e reagir da mesma maneira aos estímulos e as situações ou, o que é pior, acreditam que submetendo indistintamente todos os alunos às mais diversas situações, quaisquer dificuldades poderiam ser superadas. Na realidade, pode piorar e muito o sentimento de inferioridade, a ponto da criança não mais querer freqüentar aquela classe ou, em casos mais graves, não querer mais ir à escola. “Basta contemplar os olhos amedrontados das crianças e os seus rostos cheios de ansiedade para compreender que a escola lhe traz sofrimento” (ALVES, 2001, p.16). É claro que essa não é a regra de todas as escolas, mas porque não nos

incomodarmos com as exceções que prejudicam? Com as ameaças ou as ridicularizações que, quanto mais retraída e introvertida for a criança, tão mais contundente e desastroso será o dano.

O conhecimento, a sensibilidade e a maneira carinhosa dos professores podem se tornar um bálsamo para corações e mentes, pois algumas crianças consideram a escola um refúgio, mesmo assim, nem sempre esses alunos encontrarão na escola (professor) aceitação, conversa e respeito diante de suas dificuldades o que pode provocar mais alterações em seu desempenho e comportamento que denunciarão a existência de problemas emocionais. Isso porque, assim como o aluno, o professor traz do seu meio social, algumas mazelas embutidas que, por não serem resolvidas adequadamente, podem ser descarregadas nos alunos. Tais professores jamais serão lembrados como alguém a ser seguido. “Como todo e qualquer docente, sou também um agente social e minha maneira imediata de intervir no real é construindo o pedagógico concreto da sala de aula em que atuo” (MORALES, 2003, p.93).

Sendo assim, podemos dizer que a sala de aula é um lugar de troca de conhecimentos (ou de passividade), de vencer obstáculos (ou ser paralisado neles), de mudança de concepções (ou de reforço ideológico), de vencer os traumas sociais (ou de se aprofundar neles), enfim, cada sala tem sua história, cada aluno e professor suas experiências que precisam ser contadas e analisadas. Posturas que devem ser levadas em consideração visto que se trata da vida e do futuro da sociedade, e esta tem a cara da educação que lhe é passada, se isso realmente for real, o que estamos fazendo dentro das salas de aula? “Os conhecimentos serão esquecidos, mas ficarão outras coisas que, por sua vez, condizionarão atitudes e condutas futuras”. (MORALES, 2003 p.24).

4. Caminhos de Análise

Estamos diante de uma nova geração de crianças que, desde o seu nascimento, já mostra sintomas de que as coisas já não são mais iguais às dos nossos pais. É uma

geração ativa, curiosa, dinâmica. As crianças ainda na infância já querem ser “adultas” (embora sem maturidade para tal), demonstram com muito mais precisão do que crianças de épocas passadas (meados do século XX), têm opinião própria, pensam diferente, decidem e “sabem fazer escolhas”.

Observamos que outras coisas no contexto social também avançam, como a tecnologia, por exemplo, os meios de comunicação levam as crianças cada vez mais a sonharem, desejarem e algumas a “viverem” no mundo da imaginação. Estamos na era da informação cada vez mais rápida, propiciada pela internet, telefone celular e outros sistemas de comunicação; de novas descobertas na eletrônica e na robótica, contudo, uma minoria desfruta desses avanços, enquanto uma maioria ainda não tem nem o videocassete (que as lojas não querem mais vender, pois já foi substituído pelos aparelhos de DVD e VCD). Em meio a essa disparidade de diferença social está a Escola (ou as Escolas). A rede particular, cada dia mais procura atualizar-se, caso contrário, perderá sua clientela, sendo assim, investe tanto em seus professores quanto no espaço físico da escola.

Quando o corpo docente realmente se interessa, tem muito que ensinar, e o lugar mais viável é o próprio local de trabalho. Se o docente tem uma visão de aprendiz e não de detentor do saber, conseguirá aprender em toda e qualquer circunstância, fazendo e vendo outros fazerem, ajudando outros a aprender, e sendo também ajudado. As próprias instituições particulares “exigem” que seus mestres sejam “espertos” em tudo, mas que sejam sensíveis às necessidades de aprendizagens dos alunos. Surge a preocupação e valorização da prática pedagógica e a chamada sociedade do conhecimento na qual só sobrevive quem é capaz de selecionar, interpretar e utilizar informações. “Para formar um aluno preparado para os tempos de hoje, os métodos não podem ser os de antigamente”. (CHALITA, 2001, p. 148).

No tocante à Escola Pública, esta fica, quase sempre, à mercê do descaso político e econômico “ancorada” em algum lugar no espaço e no tempo, que

ninguém sabe aonde. A morte da escola pública cada dia mais é anunciada e denunciada pelos meios de comunicação, corroborada pelos governos federal, estadual e municipal, que pouco fazem para ressuscitar e trazer novamente o fôlego de vida dessa instituição. O quadro negro, verde ou branco da escola pública precisa urgentemente ser pintado com outras cores, com novas tonalidades.

Tanto dentro das salas de aula, como dentro da maioria dos professores, o mais longe que se foi em matéria de recursos foi o giz colorido ou o quadro branco, a TV Escola. Embora essa seja uma realidade em meio ao caos, encontramos professores que se dedicam ao trabalho, e isso lança fora muitos obstáculos. São aqueles que conseguem romper com o tradicionalismo cego, que não se limitam as suas próprias experiências, mas buscam no outro (alunos/professores) recursos inesgotáveis para o fazer pedagógico. Sabemos que isso dá trabalho, gasta tempo, às vezes desgasta, mas, acima de tudo, dá prazer, realização e é gratificante para quem realmente entende seu papel na educação, que luta pelos seus direitos (salários melhores, melhor condição de trabalho) e faz diferença aproveitando as oportunidades para mostrar que vale a pena investir no professor, diferentemente daqueles professores que fazem das capacitações um lugar de reclamações, indiferença, insatisfação, que vão apenas para colocar as conversas em dia, pensando que já sabem tudo. Esse tipo de postura por parte do professor leva ao descaso quanto à ação docente (na platéia de vários eventos educacionais, são milhares de professores que agem assim), o que faz da sala de aula um lugar atrasado, rotineiro, mais ainda, é como se estivéssemos diante de um campo minado. Minado de violência por todos os lados, quando esta deveria ser um freio à violência que assola a sociedade.

A educação que a escola enfatiza está longe de ser aquela que ela vive em seu cotidiano, a começar da “equipe” que forma a comissão de frente (diretores, professores, auxiliares, supervisores, serventes...). Se as crianças soubessem o quanto este pessoal é desunido, o quanto fala mal uns dos outros e como a maioria deles é

indiferente aos problemas alheios. Muitos docentes são invejosos, desconfiados, inseguros, insatisfeitos. E, para muitos, ler algo semelhante ao que estamos expondo neste trabalho acadêmico é um insulto, pois não conseguem admitir que essa é uma realidade e que precisa ser questionada e mudada. Se as crianças tivessem olhos de raios-x que penetrassem a alma (mundo dos sentimentos e emoções) de certos professores, ficariam atônitos com tanta “promiscuidade” na educação. Na verdade, as crianças percebem (não todas), porém não sabem dizer, ou têm medo, principalmente quando os pais não sabem ouvir. Isso porque tanto a família quanto a escola, por vezes, inibem as crianças: criança “não tem voz”, criança não entende. Como diz Ruben Alves, “acho que a educação freqüentemente cria antas: pessoas que não se atrevem a sair das trilhas aprendidas, por medo da onça. De suas trilhas sabem tudo, os mínimos detalhes, especialistas. Mas o resto da floresta permanece desconhecido” (ALVES, 2001, p.31).

Não estamos brincando de fazer pesquisa e nem fazendo afirmativas infundadas. Este é um assunto sério e quando nos deparamos com o cotidiano escolar, diante do relato das crianças e de alguns adultos que colaboraram com a pesquisa ficamos ainda mais chocados.

5. Entrando em uma Creche

Em uma de nossas visitas a uma creche de Campina Grande (Paraíba), numa conversa com uma professora do Maternal II descobrimos que esta tinha uma filha de quatro anos e que pagava uma pessoa (babá) para ficar com a filha o dia todo enquanto ela trabalhava na creche. Por que será que essa professora não levava sua filha para creche com ela, já que era a mesma faixa-etária? Que lugar é esse que não é bom para os filhos dos próprios professores? Que tipo de atendimento as crianças tem nesse lugar?

Durante alguns dias observando o comportamento das crianças e dos professores, as respostas foram sendo dadas, construídas, elaboradas. Não dá para

descrever minuciosamente tudo que vimos, mas resumindo, a história começa na chegada, quando as crianças são deixadas por algum responsável no portão da creche. Dali para frente, só quem faz parte do contexto da creche é quem sabe. O nível de agressividade entre as crianças é intenso, parece que só “termina” quando elas saem da creche. Mas a que se deve isso? Percebemos que aqueles que deveriam ser um porto seguro (professores e auxiliares), nem se quer param para ouvir a queixa da criança que é agredida verbal e fisicamente da outra. São tantas as que choram que se entre elas uma estiver com alguma dor ou algum problema sério, às vezes, não é percebido, o pior é que para muitas dessas crianças, esse ainda é o “melhor lugar”.

Se tivéssemos câmeras escondidas em todas as creches e escolas públicas, se a mídia fosse uma fonte de informação confiável, o mundo se abalaria com o que estamos fazendo com nossas crianças. É um “crime” achar que “ba-be-bi-bo-bu” é suficiente para quem desconhece afetividade. Há violência maior que se esquivar de um abraço a uma criança que ainda não sabe nem falar direito? Pode haver barbaridade maior que obrigar uma criança a fazer uma tarefa que ela ainda não tem condição psicomotora, e, por não conseguir realizá-la, é exposta diante de toda a turma? (a questão não é a dificuldade, esta deve existir para que se avance, mas a exposição do aluno ao ridículo). Como disse Gabriel Chalita (2001, p. 151), a “relação de afeto entre alunos e professor deve se estabelecer no momento da aprendizagem”.

Mas isso tudo é apenas o começo, as crianças crescem, e a realidade do contexto escolar não muda muito. As escolas públicas, do lado de fora, parecem comuns, mas do lado de dentro, quando os portões se fecham, as práticas são bem diferentes dos discursos.

6. Conversando com uma Psicóloga

Numa entrevista com uma psicóloga da rede pública, que a chamaremos de Hadassa, foi nos relatado o caso de Mardoqueu, uma criança que já chegou na escola

com um problema sério (possivelmente de abuso sexual em outra escola). A psicóloga Hadassa foi chamada pela direção da escola para tentar resolver o problema da criança que incomodava toda a instituição escolar. Durante algum tempo lidando com ela no contexto escolar, chegou a conclusão de que o problema não era a criança, mas as pessoas que não conseguiam lidar com ela e a rejeitavam. Aos poucos foi sendo criado um rótulo de “aluno problema”, e ninguém o desejava em sua sala de aula. Conforme Hadassa, Mardoqueu vivia seu cotidiano escolar como se fosse um peso institucional, um caso difícil de solução! A relação social dessa pessoa começou a ser prejudicada e ela ficou excluída do grupo.

Esse é apenas mais um caso entre tantos, onde a escola não está preparada para lidar com as marcas psicológicas que as crianças trazem do contexto familiar, de outras escolas ou da própria sociedade. E, ao invés de dar alívio, marca ainda mais, torna-se apenas uma continuidade, uma cadeia de discriminação e não de resolução de problemas. Assim se expressou Cury (1985, p. 97): “Por trás de cada aluno arredo, de cada jovem agressivo, há uma criança que precisa de afeto”.

É incrível observar a chegada de novos alunos no início do ano letivo, é como se fosse mais um membro da “família” (escola); sua chegada deveria ser uma festa. O caso é que assim como o quinto ou o nono filho de uma família desajustada, que chega num lar onde não há harmonia e nem respeito, onde muitas crianças são tocadas em sua intimidade (a única coisa que realmente é sua), ou seja, muitos são estuprados dentro de casa, pelo pai, irmãos, tios, padrastos. Em muitas salas de aula, o estupro se dá não no físico, mas na mente, nas emoções, na individualidade de expressão e psíquica.

A desculpa de muitos professores é de que a escola não lhes dá condições (referem-se ao salário, materiais didáticos), para fazer um bom trabalho, mas a parafernália, juntamente com o conforto, não é mais importante (embora, também tenha seu valor) que um elogio, que uma palavra branda (sem gritaria), um ato de carinho.

7. Entrando em uma Escola

Numa visita a uma escola, ao entrarmos em uma sala de aula da 2ª série, a professora Dalila batia com o apagador no quadro, aos gritos exigindo silêncio. Logo após fez um “brilhante” comentário: “Esse grupo daqui (apontando para um lado da sala) são ótimos, mas aqueles lá de trás não querem nada, eu não agüento mais, ainda bem que já estou para me aposentar, daqui a 2 anos já estou fora”.

Passamos algum tempo na sala desta professora. No quadro havia uma atividade que as crianças (algumas) copiavam, enquanto a professora gritava o nome de outras, a fim de que respondessem como se escreviam as palavras: casa, copo, bola...(todas já escritas no quadro). O que nos fez entender o porquê do descaso dos alunos (de trás) acerca da aula e também o estresse da professora que não conseguia prender a atenção destes alunos. “O corpo não suporta carregar o peso de um conhecimento que ele não consegue integrar com a vida” (ALVES, 2001 p. 24). Daí então, os alunos procuram passar o tempo (escolar) fazendo outra coisa (exatamente o que os professores não querem que façam) e os interesses na sala passam a ser antagônicos, o que leva certos professores a agirem com rigidez e ameaças, fazendo com que os relacionamentos, em alguns casos, sejam de medo, traumas, desconfianças e retrações e, em outros, de rebelião, vingança e raiva. “O que pode esperar um professor que tem a consciência de que é odiado pelos alunos e persiste nas mesmas práticas, confiando em que um dia os alunos reconheçam que ele tinha lá seu valor?” (CHALITA, 2001, p. 151). A impressão é que algumas crianças não vêm a hora de crescer, só para não serem obrigadas a ficar na escola “trancafiadas”, à mercê de professores esgotados, frustrados e carrancudos.

Os resultados de uma “educação” descomprometida com o humano, com o sentimento das pessoas, é como alguém que abre um travesseiro de penas e as solta no ar as quais voam livres no vento e se espalham para os lugares mais longínquos, nunca mais aquele que as espalhou poderá recolhê-las e colocá-las todas novamente no seu lugar de origem.

8. Ouvindo os Alunos

Tito (36 anos), aos 35 anos começou a 7ª série, mas também desistiu, conta-nos que nas séries iniciais sempre foi visto pelos professores (que declaravam publicamente) como alguém que não daria para nada. Tito relata que seus pais só eram chamados à escola quando ele desobedecia, e aí o resultado era surra e puxão de orelha. Tito aos poucos foi sendo “amarrado” a uma teia de discursos e preso psicológica e emocionalmente às feridas que a escola lhe causava. Para ele, viver fora da escola significa viver longe dos traumas que a própria instituição lhe provocou. Sabemos que alguns escapam dos controles exagerados, das ameaças e das palavras dos professores, outros, porém, ficam presos nelas a vida toda. “Educação é isto: o processo pelo qual os nossos corpos vão ficando iguais às palavras que nos ensinam. Eu não sou eu: eu sou as palavras que os outros plantaram em mim” (ALVES, 2001 p. 35).

Nosso entrevistado Josué é um menino de 11 anos que faz a 5ª série. Ele tem um problema de conjuntivite alérgica (permanente), por causa disto, seus olhos ficam sempre vermelhos. Em seu depoimento:

A professora me expôs diante de toda a turma declarando que eu “tinha pulga de cachorro colocar apelidos. Minha mãe procurou a direção da escola, que na ocasião disse não poder nos olhos”. Senti-me muito mal, muito magoado e depois disso os colegas passaram a me fazer nada. Como surgiram outros casos, felizmente a professora foi colocada para fora da escola.

Infelizmente, nem todos os pais procuram seus direitos e nem todas as crianças contam os constrangimentos que alguns professores lhes fazem passar. A violência sutil faz parte do contexto escolar, alunos são estereotipados e marcados pelos professores (marcas psicológicas). Além de os rotularmos como se eles fossem mercadorias, ainda nos achamos no direito de homogeneizar o ensino, não levamos em consideração as diferenças, e com isso causamos erros gravíssimos.

Muitas vezes, o professor, assim como o pai ou a mãe, não precisa falar, seu olhar é investido de ameaças e “terror”, e, as vezes, pode assumir a ação de juiz, o problema é que assim como no Direito, muitas injustiças são cometidas. O entrevistado Gideão (10 anos, 4ª série) conta-nos que se há um dia na escola que ele gostaria que fosse apagado (não tivesse existido) foi um, onde disseram que ele machucou um aluno, mas ele sabia que não era verdade. O aluno machucado também mentiu, mas todos acreditaram nele. A história parou por aí e em Gideão só ficou a marca da injustiça dos outros ao seu respeito. Isso leva-nos a mais uma indagação, por que a escola quase nunca ou nunca trabalha a questão dos relacionamentos? Esse seria um momento propício para tal, não só os alunos que estavam envolvidos com a questão, mas toda a turma poderia ser beneficiada, se o(a) professor(a), aproveitasse o acontecimento para introduzir na sala as questões do bom relacionamento e do convívio com outro. Para tanto, o professor deve ser alguém em quem os alunos confiam. “O professor só conseguirá atingir seus objetivos se for amigo dos alunos” (CHALITA, 2001 p.151).

Embora seja “difícil” admitir, a causa da indisciplina na sala de aula pode ser o professor, a forma como ministra sua aula, a maneira arrogante de tratar os alunos, as chantagens, as manipulações, e o pior é que nesse tipo de relacionamento alunos e professores se chocam e sutilmente se agridem. “Todos querem educar jovens dóceis, mas são os que nos frustram que testam nossa qualidade de educadores” (CURY, 2002, p.97).

Há professores que acompanham o aluno um bom tempo durante sua vida escolar (às vezes o aluno cursa todas as séries na mesma escola), com isso passam a ter certa “liberdade” com estes. É comum observar nesse tipo de relacionamento algumas brincadeiras discriminatórias, bem como, a existência de apelidos pejorativos.

Eu era muito gordo e o professor sempre me chamava de baleia, pamonha, bolo fofo. Dizia como se fosse uma brincadeira, mas eu sentia muito porque dizia na frente de todo mundo, e se o professor diz, os outros alunos se acham no direito de dizer também. Acho que ele devia respeitar, ele não é o professor? (Pedro, 17 anos 5ª série)

Muitos professores acabam agindo como se os alunos não tivessem sentimentos, como se a “amizade” lhes desse o direito de feri-los. Por mais íntimos que sejamos de uma pessoa, ninguém quer ser ridicularizado por ela, pelo contrário, o que se espera de um amigo é respeito, compreensão, afetividade.

A questão é que tais professores se limitam à transmissão de conteúdos enquanto que os valores (sentimentais, emocionais) não são levados em consideração, não acreditam que fazem parte da construção da personalidade de seus alunos, não sabem que: “tudo o que pensamos ou sentimos será registrado e fará parte do tecido da nossa história, quer queiramos ou não” (CURY, 2003, p.110).

Sem requerer perfeição, mas entendendo que o professor é o profissional mais importante, uma vez que participa ativamente da formação escolar dos alunos, buscamos encontrar nele alguém que valoriza seu trabalho e se orgulha em ver o resultado dele. Sua importância na sociedade é inigualável, sua presença nas salas de aula são insubstituíveis, desde que realmente estejam cumprindo a tarefa de educar.

Fui chegando na sala dos professores e percebi que um professor (Jairo) que não era meu professor comentava algo a meu respeito, eu chamei o professor na frente dos outros professores e disse para ele, que ele não deveria agir assim, se ele tivesse alguma coisa contra mim que falasse comigo. No outro ano ele passou a ser meu professor, ele me marcou e quase me reprovava, só não conseguiu porque eu realmente me saí bem. (João, 20 anos 3º ano – Ensino Médio).

Na entrevista com este aluno, perguntamos porque que ele não procurava a direção da escola para dizer que se sentia ameaçado pelo professor. A resposta foi a seguinte: “tenho medo de ficar marcado e ele me reprovar, ou perder pontos na prova”. A prova, os pontos, são recursos de punição usados pelos professores para intimidar o aluno diante das situações problema. São estratégias que o corpo docente

usa no cotidiano escolar para silenciar, intimidar, calar os alunos. São dispositivos de poder que disciplinam a vivência dos alunos em seu dia-a-dia. Muitos professores utilizam tais mecanismos de poder como recursos para intimidar os alunos. A escola, um espaço de saber, se torna também um espaço de relações de poder que discrimina, caricatura, classifica os alunos entre “bons” e “ruins”, entre “inteligentes” e “burros”, entre “aplicados” e “relapsos”. Tais efeitos de poder podem marcar negativamente um educando para o resto de sua vida!

A escola aos poucos vai se constituindo um espaço de perdas e frustrações, pois muitos professores transmitem para os alunos um futuro sombrio. Cerca de 60% das pessoas entrevistadas relatam que seus professores declararam que eles (os alunos) não dariam para nada, que não se formariam em um curso de nível superior, que desistiriam dos estudos, com isso, os alunos vão ficando presos pela armadilha da impossibilidade, incapacidade e incompetência.

Infelizmente, essa ainda é a realidade da maioria de nossas escolas públicas, precisamos de mais afetividade e respeito. Embora estejamos na era das máquinas, nossos alunos são de carne e osso. Seus sentimentos são agredidos e violentados.

Em muitos casos, a família comunga com a escola dando-lhe o direito de agir como bem lhe parecer:

Minha mãe me obrigou a não faltar a aula, mas eu estava com uma forte dor de barriga. Na escola, senti vontade de ir ao banheiro, mas o professor não deixou, eu não suportei e fiz minhas necessidades na sala de aula. O professor me expôs diante de toda a turma. Nunca esqueci aquele dia! (Silas, 13 anos 4ª série).

O professor tenta controlar até as necessidades fisiológicas de seus alunos, bem como mascara-se a agressividade, levando o aluno a pensar que ele que é o culpado. Este é o caso de Ester, 20 anos, 6ª Série: “A professora mandou a turma preparar uma manchete de jornal, eu não entendi e achei que era para fazer uma reportagem. Eu fiz, quando ela viu disse: você está vendo alguma manchete aqui, você só pode ser burra mesmo”.

Desse modo, a professora anulou a criatividade e a espontaneidade e alimentou em Ester o desejo pela desistência do ambiente escolar. Esta mesma aluna comenta que não quis mais fazer os trabalhos que a professora mandava. Os alunos se “rebelam” como se estivessem punindo o professor, mas, na verdade, eles (os alunos) são os que ficam prejudicados, com isso, se estabelece nas escolas uma “guerra sutil”, para ambos (professores e alunos) o ambiente torna-se insuportável. Professores e alunos vão perdendo suas identidades, o professor (fulano do tal) passa a ser o carrasco, o carrego; e o aluno (cicrano) passa a ser o problema, o desafio, o “capetinha”. Professores assumem modelos repressivos, militarizados, policiadores de gestos, de falas, de posturas. Vêm a sala de aula como um quartel e os alunos como recrutas; tornam-se indiferentes (forma encoberta de agressão) às necessidades de seus alunos. “Quanto mais desprezado o aluno, mais agravados serão os problemas” (CHALITA, 2001, p. 153).

Não há como negar a urgência de se rever conceitos e valores no meio docente, não temos como fechar os olhos para a violência sutil. 90% dos alunos entrevistados reclamam do estresse dos professores, 80 % já enfrentaram situações de medo ou vergonha na sala provocada pelo professor. Todos os entrevistados citaram um dia de aula que gostariam que fosse apagado por ter sofrido algum constrangimento. 50% desejou desistir de estudar. Fora outras questões que os alunos aproveitam para desabafar (a importância que o professor dá a uns e a outros não, a vingança dos professores na hora de dar a nota, os comentários dos professores com os futuros professores (do próximo ano letivo) o que faz com que os alunos sejam estereotipados, as ameaças subtendidas...). Assim se expressou Augusto Cury (2003 p.145):

Se eu pudesse, iria de escola em escola em várias partes do mundo treinando os professores para compreenderem o funcionamento da mente e entenderem que no pequeno espaço escolar são desencadeados grandes traumas emocionais. Em vez dos elogios, existem críticas agressivas.

Se a escola falasse, teria muitas histórias para contar, se os alunos contassem não caberia em livro algum. Dentro de uma escola, acontecem as mais diferentes experiências e dentro dos alunos as mais profundas marcas, muitas delas sem cura. Quem não tiver uma para contar que atire a primeira pedra.

Referências

- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 4. ed. Campinas –SP: Papyrus, 2001.
- ANTUNES, Celso. **Educação Infantil: prioridade imprescindível**/Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BOTO, Carlota. **Ler, escrever, contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português (1870-1910)**. São Paulo: USP, 1997.
- BRANDÃO, H. **Introdução à análise de discurso**. Campinas: Edunicamp, 1995.
- CASTELO BRANCO, G, NEVES, L. F. **Michel Foucault: Da arqueologia do saber à estética da existência**. Rio de Janeiro: NAU, Londrina/PR: Cefil, 1998.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1. Artes de fazer**. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 6. ed. São Paulo: Editora Gente, 2001.
- COMIOTTO, Mirian S. **Adultos Médios: sentimentos e estratégias de vida**. Tese (Doutorado em Educação, Faculdade de Educação) Porto Alegre: UFRGS. 1992.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes professores fascinantes**. 7. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

GUAZZELLI, Iara. A violência na Escola. **Diálogo**. São Paulo, ano II, n. 05, p.36 – 42, mar. 1997.

GADOTTI, M. **Pensamento político pedagógico**. 5. ed., São Paulo: Ática, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary del. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MORAIS, Regis de (org.) **Sala de aula: que espaço é esse?** 16. ed., Campinas: Papiros, 2002.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é como se faz**. 4. ed. São Paulo, Loyola, 2003.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MOULY, George J. **Psicologia Educacional**. 9. ed. São Paulo: Pioneira –1999.

HENRIQUES, Ada Maria. **O Debate Piaget/Vygotsky**: uma contribuição para a questão do conhecimento na pré-escola.

OLIVEIRA, I. B. de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: _____. (org.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky** – uma perspectiva histórico-cultural da educação – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VIEIRA. Oscar V. A violência Estrutural. **Diálogo**. São Paulo, ano II, n. 05, p.22 –29, mar. 1997.