

2

(Re)Conhecendo o caminho: Escola, Criança e Psicologia

O primeiro capítulo deste trabalho dedica-se à apresentação do ambiente que, como uma estrada, conduziu à Folia das Crianças. A contextualização deste ambiente, que tem as crianças como protagonistas, se faz necessária e, desta forma, são buscadas abordagens teóricas que analisam o campo escolar e as dinâmicas a ele pertencentes. Neste capítulo, portanto, serão explicitadas as principais funções da escola na sociedade contemporânea, o lugar da criança dentro desta instituição e o papel da psicologia neste ambiente.

2.1

O contexto escolar

A Folia das Crianças, experiência a ser estudada, surgiu num contexto onde se cruzam diversas questões: a instituição escolar num momento histórico e o local específicos. Surge a pergunta: Qual a função da escola pública de ensino fundamental na contemporaneidade? Aqui serão trazidas reflexões acerca do papel da escola na vida das crianças que levam em consideração dois conceitos: conhecimento e tradição. Ainda que de forma simplificada, poderíamos dizer que a principal função da escola seria a de possibilitar às crianças o acesso ao conhecimento adquirido ao longo da história de uma maneira organizada. Essa noção histórica do conhecimento, como algo conquistado a partir da experiência de uma sociedade, relaciona-se ao conceito de tradição e este, portanto, ao de cultura.

Muitas vezes o conceito de conhecimento confunde-se com o conceito de aprendizagem. A aprendizagem é um fenômeno decorrente do processo de desenvolvimento no ser humano e está atrelada ao desenvolvimento biológico e cultural, relacionada à sobrevivência individual e da espécie. As realizações de ordem biológica têm sua origem nas capacidades de movimentar-se no mundo e

percebê-lo através dos órgãos sensoriais, e as relações entre o organismo e o meio provocam constantes modificações no desenvolvimento. A linguagem, que pode ser compreendida não somente como a fala, mas como todas as formas de comunicação – olhar, gestos, ações –, está diretamente relacionada ao desenvolvimento simbólico, que introduz o ser humano na cultura e na tradição. A noção de conhecimento possui um caráter mais abrangente, relacionada às experiências decorrentes do processo de desenvolvimento enquanto a aprendizagem seria uma maneira de organizar o conhecimento sobre o mundo.

Lima (2002) afirma que todo sistema simbólico encontra correspondência em um substrato orgânico e que, no entanto, a efetivação deste sistema é função da vida social e da cultura, ou seja, o desenvolvimento prossegue a partir da interação entre o organismo e o meio. A experiência escolar pode ser entendida como uma experiência cultural, que se insere num processo contínuo de desenvolvimento que teve início antes da entrada da criança numa instituição escolar. A escola, então, pode ser entendida como mais um espaço de socialização e de aprendizagem dentre tantos outros onde o ser humano transita e pelos quais conhece o mundo. A particularidade deste espaço, entretanto, reside no fato de que nele a criança tem a possibilidade de acesso – de forma explícita ou implícita – a determinadas regras de convivência, de participação social, a práticas e conceitos diretamente relacionados à tradição cultural, a saberes valorizados num determinado conjunto social.

Assim, a escola assume a função de facilitar a relação dialética entre as aprendizagens da vida cotidiana, que trazem inerentes a si seus significados, e os conhecimentos por ela oferecidos, cujos significados são encontrados na história das idéias e no complexo processo de desenvolvimento da sociedade. A escola possui, então, a característica principal de transformação das experiências vividas, relacionando-as num contexto social e histórico, vinculado à tradição humana. Simultaneamente, as experiências vividas na escola ganharão significado quando articuladas às experiências pessoais, ao processo global de desenvolvimento de cada aluno. Nas palavras de Lima (2002), “cabe sempre ao professor introduzir elementos novos para seus educandos. Ele tem a função social e política de expandir os campos possíveis de conhecimento” (p.8).

Monteiro (2008), em sua tese de doutorado *Convivência e Participação: fios e desafios da educação na contemporaneidade*, enfatiza a importância das

relações intergeracionais – em crise na pós-modernidade – no ambiente escolar: “a educação é o modo dominante por meio do qual as novas gerações são inseridas na tradição. Deste modo, introduzimos as crianças e os jovens no mundo do conhecimento” (p.94). No projeto de educação de crianças e jovens, trazer a tradição significa não esquecer a história que constitui o ser humano.

Existem registros da idéia de educação como transmissão de conhecimento desde o Egito antigo, mas o surgimento das escolas, no sentido em que as entendemos hoje – como uma instituição ligada à educação de crianças e jovens -, acontece por volta do século XV, integrado ao conjunto das transformações sociais, econômicas e culturais indicadoras da emergência do mundo moderno. A estrutura escolar como encontramos hoje tem suas origens na sociedade feudal e está relacionada à idéia de passar um conhecimento a um aprendiz. Temos então a idéia de reprodução de um saber que deve ser passado adiante, ou seja, à exigência da proliferação de um conhecimento. A idéia de escola sempre esteve associada à transmissão, à reprodução de um saber, à instrução de alunos por um professor.

Com o avanço e o acúmulo de experiências, da produção de saberes e da complexidade das sociedades, houve necessidade de serem criadas instâncias de educação, entre elas as escolas, organizadas para a preservação e transferência de conhecimentos às novas gerações, através de mecanismos de intervenção intencional, planejada, estabelecendo metas e objetivos a serem alcançados ao longo de um determinado período (Costa, 2003; Monteiro, 2008).

A escola do século XXI parece que ainda se mantém como uma instituição central na vida da sociedade e das pessoas. Atualmente, a educação é entendida como um direito fundamental que deve ser garantido à criança a partir do seis anos de idade. Portanto, a escola adquire um lugar privilegiado, onde a criança tem a oportunidade de desenvolver suas potencialidades. A Lei 8.069 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA) assegura, através do Estado, o direito ao ensino fundamental, tendo os pais ou responsável obrigação de matricular seus filhos/pupilos na rede regular de ensino. No artigo 22 da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB) encontram-se definidas as finalidades da educação básica, sejam elas: desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Esta primeira finalidade expõe uma

importante questão: o desenvolvimento do educando aqui exposto refere-se a aspectos cognitivos, afetivos, emocionais e sociais. O artigo 58 do ECA complementa determinando que o processo educacional deve respeitar “os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”. A instituição escolar deve respeitar e levar em consideração o processo contínuo de desenvolvimento do sujeito que se iniciou antes de sua entrada na instituição.

No Brasil, a partir da década de 1970, foram formuladas as políticas de universalização da escola, garantindo o acesso irrestrito à educação para as crianças. Schwartzman (2005) aponta que desde a implementação destas políticas educacionais, o Brasil alcançou a quase universalização da escolarização das crianças no ensino fundamental. Isso significa que, atualmente, quase todas as crianças de sete a dez anos estão matriculadas em instituições de ensino. Tal afirmação, porém, ainda não está relacionada à permanência de crianças e jovens no sistema educacional e nem garante a oferta de um ensino condizente com o postulado legislativo. Schwartzman analisa que muitos estudantes não estão no nível/série em que deveriam estar; os jovens entre 15 e 17 anos não estão no ensino médio, como deveriam, mas ainda permanecem no ensino fundamental e há uma quantidade muito grande de adultos ocupando as vagas dos jovens desistentes.

Barbosa (2007) postula que a oferta de uma escola pública e obrigatória para todos, ilustrada pela política de universalização do ensino, marca a herança do projeto iluminista: a crença na mudança da sociedade com a superação das desigualdades e a possibilidade de ascensão social através da escolarização. O objetivo central de tal política gira em torno da igualdade entre as pessoas, o progresso das nações, o desenvolvimento econômico, a justiça social, a difusão dos conhecimentos em defesa da valorização da razão – e do conhecimento escolar – como modo de ser e estar no mundo. Em nosso contexto, esta iniciativa levou à escola pública um grande número de crianças de setores empobrecidos da sociedade que antes não estavam matriculadas em instituições de ensino. Gradativamente, a escola pública, ao invés de espaço de superação das desigualdades, foi se constituindo como o espaço de ensino utilizado maciçamente pelos os setores populares e a eles direcionado. Num movimento paralelo, a

profissão de educador veio sofrendo uma sucessiva desvalorização política, econômica e social.

Silva (2003) afirma que até a década de 60 o principal tema dos estudos relacionados ao sistema escolar brasileiro referia-se à democratização do acesso da população em geral à escola. Foi a partir desta década que começaram a surgir no Brasil estudos teóricos acerca das diferenças de desempenho escolar entre grupos sociais. Silva aponta que, de fato, assim como postulava a ideologia liberalista, a escola tornou-se um dos principais meios de ascensão social e/ou inserção no mercado de trabalho para os grupos sociais menos providos de capitais. Este fato, no entanto, começou a ser questionado e analisado sob um outro prisma no final da década de 60, por pensadores como Athusser, Passeron, Baudelot e Establet.

Assim, a explicação nas diferenças de rendimento situa-se no campo dos embates entre grupos dominantes e dominados no sistema social. O principal ponto de crítica destas teorias apontado por Silva refere-se à atuação da escola em seus diferentes aspectos. “A escola seria o aparelho ideológico predominante, com o papel de legitimar as relações de dominação do sistema de classes” (2003, p.145) assumindo um caráter reprodutor das relações de poder encontradas na sociedade de classes.

No Brasil, os educadores encontravam-se, no início da década de 70, influenciados por estas duas correntes de pensamento, buscando resolver os desafios escolares a partir de uma lógica funcional, construindo padrões de comportamento e de aprendizagem e/ou propunham formas compensatórias. Os críticos designavam esta concepção de educação como tecnicista questionando inclusive o valor da existência do Estado e de instituições reprodutoras desse sistema, como a escola.

A partir da segunda metade da década de 70 destacou-se o fortalecimento da concepção de que o ambiente sócio cultural no qual as crianças crescem e são educadas, mais tarde transformam-se em déficits no ambiente escolar, uma vez que a escola privilegiaria, através de sua visão de mundo e de suas práticas pedagógicas, os valores culturais das classes sociais dominantes. Silva aponta que no final da década de 70

a decadência da hegemonia estruturalista, no campo acadêmico, foi resultado/veio acompanhada de um movimento de resgate do sujeito, de sua ação no mundo e da sua subjetividade. Além disso, aprofundou-se a compreensão a respeito da autonomia relativa da superestrutura (...) (p.148)

Com isso, a escola adquire um reconhecimento não apenas como reprodutoras das relações sociais, mas também como produtora de representações, relações e práticas independente da estrutura social e econômica. Assim, a escola assumiu uma concepção de instituição estruturante/estruturada, marcada pelas relações particulares decorrentes das ações dos grupos sociais que nela se colocavam.

A partir da década de 80, as questões relacionadas à escolarização passaram a ser estudados numa perspectiva intra-escolar – a prática cotidiana entre professores e alunos, o currículo escolar, as relações de poder afirmadas pelos atores escolares, as atividades pedagógicas oferecidas, etc. A princípio, a localização dos problemas de escolarização das classes populares dentro do espaço escolar possibilitou uma ligeira desculpabilização dos alunos e famílias dos setores populares pelo “fracasso” e a escola pode adquirir novamente um papel positivo na possibilidade de transformação social.

No entanto, a ênfase no estudo dos fenômenos intra-escolares, dando uma importância cada vez menor às ações de pais e alunos e a relação da escola com as famílias dos setores populares, desencadeou “o empobrecimento do fenômeno pedagógico, cada vez mais reduzido ao plano da relação de aprendizagem professor/aluno” (Silva, 2003, p.155) e as análises sócio-culturais sofreram uma significativa desvalorização. A preocupação com a melhoria da qualidade da escola valorizou sua função de formar, mais que cidadãos críticos, indivíduos com autonomia cognitiva. A compreensão das desigualdades escolares como responsabilidade exclusiva da instituição escolar contribuiu para a criação de uma série de efeitos perversos. A idéia difundida foi a de que os agentes de ensino (professores, diretores, funcionários) eram os principais responsáveis pela exclusão precoce e pelas inúmeras falhas do sistema público de ensino. A posição social e as condições de trabalho dos profissionais da rede pública de ensino pioravam progressivamente, ao mesmo tempo em que eram culpabilizados pelo “fracasso” do sistema escolar. Ao mesmo tempo em que a escola foi sendo considerada incapaz de cumprir seu papel social, os alunos de classes populares

foram novamente sendo representados como seres incapazes de assimilarem os conhecimentos oferecidos pela escola.

Silva ressalta a necessidade da construção de novas formas de interpretação da instituição escolar, com foco em recortes microestruturais e na microsociologia, relacionada também à crise das explicações generalistas, teleológicas, universalizantes e estruturais-causais, e dando lugar ao estudo dos caminhos singulares e/ou localizados na investigação/intervenção. No Brasil, a partir da influência de setores da Sociologia Educacional Francesa, a década de 90 marcou a “revalorização dos vínculos entre as práticas efetivadas no espaço escolar e suas relações com as práticas afirmadas em outros espaços sociais.” (2003, p.161)

Arroyo (2003) aponta que a escola básica no Brasil se constituiu de maneira muito desorganizada e com um caráter propedêutico, ou seja, preparatório para etapas posteriores da vida. Esta visão está relacionada a uma concepção de infância onde a criança não é enfatizada enquanto sujeito; ela está na escola para ser moldada para um determinado sistema social e desenvolver as capacidades necessárias à sua adaptação. A partir desta concepção, o currículo educacional é definido a partir de pressupostos sobre a necessidade do indivíduo perante a sociedade; os conteúdos das disciplinas são tratados como simples meios para alcançar outros níveis de escolaridade e, tendo somente esta função, tornam-se descartáveis. Muitas vezes são esquecidos, abandonados e perdem valor enquanto um saber cultural, enquanto conhecimento que coloca a criança ou jovem em contato com a tradição e que, portanto, torna-se fundamental para um sujeito de direitos. Assim, Arroyo define o desafio da escola contemporânea como o de oferecer aos jovens e crianças um espaço social adequado às suas necessidades, onde de fato tenham acesso a conhecimentos culturais, artísticos e científicos, além de valores e habilidades a que possam recorrer em qualquer momento de suas vidas.

De acordo com Libâneo (2003), esta escola deveria contemplar pelo menos cinco tarefas fundamentais: 1) Garantir o desenvolvimento de capacidades cognitivas – compromisso com o desenvolvimento cognitivo dos alunos, “aprender a pensar”, capacidade de fazer relações entre os acontecimentos cotidianos e o conhecimento formal; 2) Promover bases de cultura geral desenvolvimento de habilidades e conhecimentos relacionados ao mundo do trabalho; 3) Fortalecimento da subjetividade.

Levar em consideração a importância da escola na formação da subjetividade do aluno; 4) Formar para a cidadania através das práticas escolares; 5) Formar para valores éticos, enfocando a formação moral, humanista e humanitária.

Neste mesmo movimento, Hernández (1998) identifica a necessidade de se transgredir determinados valores presentes na escola contemporânea, dentre eles: o domínio disciplinar, tanto na concepção dos valores que perpetua quanto no currículo; o reducionismo “construtivista”, que desconsidera os intercâmbios simbólicos, as construções sociais intermediadas pelo processo de ensino escolar, os valores, as relações de poder e o papel do afeto no desenvolvimento; o caráter preparatório da escola, que atribui o valor do ensino às etapas seguintes da vida escolar, compactuando com a idéia de que a finalidade da infância é preparar para a vida adulta; a desvalorização do professor, substituído por discursos psicológicos, antropológicos ou sociológicos desvinculados ao cotidiano em sala de aula; e, por último, transgredir a idéia de escola como um lugar estático, impossibilitada de um repensar sobre suas práticas e de um diálogo com as transformações sociais. O que Hernández propõe, portanto, refere-se à construção de uma educação escolar que estimula a reflexão, considerando alunos, professores, funcionários e famílias como sujeitos de conhecimento capazes de colaborar com o processo de formação.

Dentre as várias funções da escola de ensino fundamental três serão aqui especialmente destacadas, sendo elas: a) alfabetização, passando conteúdos de conhecimento; b) socialização, valorizando a questão dos hábitos e atitudes nas relações sociais; e c) inserção do sujeito numa estrutura de poder, reconhecendo a possibilidade de mobilidade social do sujeito no sistema político. Observa-se no campo escolar que estas e outras funções atribuídas à escola coexistem, não estão estanques e que, em determinados estudos ou práticas, algumas são valorizadas em detrimento de outras.

2.2

Criança, disciplina e conhecimento

*“Joguei limão pro alto
Aparei com canivete
Em conversa de adulto
Criança não se mete”
(verso da Folia de Reis)*

O verso da Folia de Reis acima traz a idéia popularmente concebida sobre o lugar da criança em nossa sociedade. Idéia esta que se reproduz em diferentes espaços, principalmente na família e na escola. Historiadores como Ariès (1970) e Cunningham (1995) ressaltam o fato de que o estatuto da infância é criado a partir de influências históricas que propiciam uma mudança na concepção de cuidados infantis.

Segundo Cunningham (1995), ao escrever o livro *“A história social da família e da criança”*, Philippe Ariès foi quem inaugurou os debates acerca da história da infância e da criança, que persistem até hoje. O ponto central do livro de Ariès relata que durante a história da civilização houve um aumento na distância entre o comportamento e as atitudes da criança em relação aos adultos. Entretanto, isto já havia sido antecipado por Norbert Elias, em seu livro *“O processo civilizador”* (*“Civilizing Process”*), lançado em 1939 na Suíça, e apenas em 1970 em inglês.

Segundo Elias (1993-1994), o processo civilizador envolve um controle dos instintos, e está intimamente envolvido com as transformações das concepções de criança e da infância. O controle supracitado, porém, era algo difícil de ser implementado na Idade Média, quando conseqüentemente a distância entre os adultos e as crianças, comparada com a atual, era extremamente pequena. Apenas no período Moderno surgiram os livros de boas maneiras que marcam a primeira separação entre o adulto e a criança, livros estes que pretendem ensinar aos adultos como se portar em determinadas situações, ou seja, como controlar seus instintos diferenciando-se, assim, das crianças.

Um dos pontos cruciais do livro de Ariès (1978) é o estudo do surgimento da idéia de que a criança deveria ser educada, concepção esta que tem como berço os séculos XVI e XVII durante a Reforma, na qual houve uma “moralização da sociedade”. Sua conclusão quanto às transformações da infância é de que durante o século XVII surgem na França duas concepções distintas e importantes da infância. A primeira tem sua origem nas famílias, quando os pais começaram a ver com prazer o crescimento de seus filhos, enquanto a segunda concepção está relacionada aos moralistas, fora do âmbito familiar, que destacaram a demasiada fragilidade das crianças e a necessidade de serem resguardadas e protegidas.

A escola define-se, então, como lugar onde, além de protegida, a criança deve aprender a gradativamente tornar-se um adulto adequado a sua realidade. Assim, a instituição escolar é representada como símbolo do conhecimento relacionado à tradição, que exige disciplina e passividade, excluindo a criança de um processo ativo de conhecimento. O modelo escolar da sala de aula foi descrito por Foucault em *Vigiar e Punir* como o paradigma moderno da disciplinarização dos corpos, como lugar privilegiado da realização exaustiva dos exercícios, dos exames, das punições e recompensas. “Enviam-se em primeiro lugar as crianças para a escola não com a intenção de que elas lá aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecerem tranqüilamente sentadas e a observar pontualmente o que se lhes ordena” (KANT, 1996, in: César, 2007 p. 16).

A disciplina-mecanismo é definida por Foucault como um dispositivo cuja função positiva relaciona-se à melhoria do exercício do poder tornando-o mais rápido, mais leve, mais eficaz. O autor aponta a relação recíproca entre formação de saber e majoração de poder a partir de um processo circular. Assim, no Séc.XVIII torna-se visível um duplo processo: a arrancada epistemológica a partir de um refinamento das relações de poder; e a multiplicação dos efeitos de poder graças à formação e à acumulação de novos conhecimentos. As disciplinas assumem, então, papel central: hospital, escola, oficinas, tornaram-se, graças a estas, aparelhos tais que qualquer mecanismo de objetivação pudesse funcionar como instrumento de sujeição, e qualquer crescimento de poder possibilita o surgimento de novos lugares de conhecimento.

A função disciplinar almeja, assim, o aumento da utilidade dos indivíduos, o crescimento das habilidades de cada um e a coordenação dessas habilidades, multiplicando suas potências. No começo da Revolução Francesa, o ensino

primário terá como principal finalidade o fortalecimento e desenvolvimento dos corpos infantis preparando a criança para qualquer trabalho mecânico no futuro. As disciplinas funcionam cada vez mais como técnicas que fabricam indivíduos úteis e dóceis.

De maneira geral, pode-se dizer que as disciplinas são “técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas.” (Foucault, p.179). Elas têm o papel preciso de introduzir assimetrias insuperáveis e de excluir reciprocidades. Em primeiro lugar porque a disciplina cria entre os indivíduos um laço privado, que é uma relação de limitações a partir da hierarquização dos indivíduos uns em relação a outros, e, levado aos limites, produz desqualificação e invalidação das diferenças.

A disciplina não é um aparelho nem uma instituição na medida em que funciona como uma rede que as atravessa sem se limitar as suas fronteiras. Ela é constituída por métodos que permitem o controle minucioso do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade. É o diagrama de um poder, que não atua do exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento da sociedade industrial, capitalista.

A idéia de disciplinarização dos corpos infantis, incorporada no processo de escolarização no decorrer do século XIX permanece até os dias atuais. O uso da chamada, as notas, os horários, a distribuição de alunos em turmas, todos são procedimentos disciplinares que circulam nas instituições escolares. Segundo Enguita Fernandez (1989), a escola, desde o seu surgimento, foi um local que esteve voltado para os interesses daqueles que queriam governar o povo através da disciplina. O povo não precisava mais do que aprender o seu ofício. Para as escolas de massas, o ritual diário era parecido com o de uma fábrica: rapidez e perfeição.

Desta forma, os conhecimentos transmitidos pela escola estão relacionados às verdades por ela produzidas. Verdades sobre maneiras de ser, formas de agir, desempenho de papéis. A criança é entendida como um ser passivo que deve absorver os conhecimentos transmitidos. O desempenho escolar estaria relacionado à capacidade do aluno em se adaptar aos dispositivos disciplinares, aprender e apreender funções, e completamente desvinculado à noção de

criatividade. A criatividade, aliás, aparece enquanto ameaça à estabilidade institucional, marcando as diferenças não pela hierarquia, mas pela autonomia, ressaltando as vicissitudes da criança enquanto agente de conhecimento.

Atualmente, a escola pública continua sendo um grande panóptico, com uma vigilância hierárquica onde todos controlam o trabalho, as atitudes dos outros e as próprias. Aí são criadas verdades, valores de certo e de errado que devem ser transmitidos e seguidos, ajustando e classificando os alunos em bons ou ruins. Com este procedimento, os alunos vão construindo a sua subjetividade e levando para fora dos muros escolares e muitas vezes para o futuro alguns rótulos que a escola lhes atribui. Assim, ocorre a institucionalização invisível apontada por Moysés (2001) que produz marcas que permanecem coladas aos corpos infantis.

Por outro lado, Certeau (2004) defende que as microrresistências são formas encontradas pelos “homens ordinários” para desviar o que vem de fora. Os homens ordinários, para Certeau, são homens comuns que não estão incluídos na cultura dominante. As regras escolares podem ser entendidas como estratégias que contribuem para a permanência da estrutura de poder em vigência.

As estratégias são, portanto, ações que, graças ao postulado de um lugar de poder, (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. (Certeau, 2004, p.102)

Os movimentos feitos pelos homens ordinários acontecem em um espaço que também é definido pela distribuição de poder. Lançando mão da criatividade, as táticas surgem como expressão dos excluídos.

As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez do movimento que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um ‘golpe’, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos, etc. (Certeau, 2004, p.102)

Os alunos que tentam burlar as normas do sistema escolar estão fazendo também um movimento de sobrevivência a ele. O riso, o deboche, o silêncio e a cumplicidade são formas de dizer não ao que é imposto e de expressar seu pensamento para além do que lhe é imposto.

Nesse jogo de embates, o próprio aluno acaba se cansando do sistema escolar, pois é freqüentemente mal visto pelos professores, tira notas muito baixas, e com isso vai aumentando o número de repetência e de evasão das escolas. Percebe-se a criação de um novo ciclo vicioso, onde a exclusão é produzida e reproduzida.

2.3

A parceria ONG/escola e a inserção do psicólogo na escola

O Núcleo de Estudo e Pesquisa Professor Alvaro Aguiar – NEPAG – é uma organização não governamental fundada em 29 de abril de 1992. Nasceu a partir de um trabalho, iniciado em 1979, por profissionais das áreas da Saúde e Educação, atendendo prioritariamente a crianças e jovens de setores populares internados em hospitais do Rio de Janeiro. O trabalho desse grupo, desenvolvido desde o início de forma voluntária, teve como referência, durante 15 anos, o Serviço de Puericultura e Pediatria da Policlínica de Botafogo, campus avançado do curso de Especialização em Pediatria da PUC-RJ.

Em 1995, a partir de pesquisa sobre o jovem e sua relação com o corpo, a equipe de psicólogos do Nepag iniciou sua entrada no ambiente escolar. Duas escolas foram selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa: a Escola M. e a Escola G.⁴, respectivamente reconhecidas como a pior e a melhor escola da região pela Coordenadoria Regional de Educação da respectiva área. Ao final da pesquisa, ambas as escolas convidaram a equipe a continuar realizando um trabalho com seus alunos e, a partir de então, o campo prioritário de ação do NEPAG passou a ser a área educacional concentrando-se na Escola M.

Inicialmente o foco de trabalho era o aluno, apesar da escola, seus dirigentes e funcionários, educadores de uma forma geral, sempre terem feito parte das ações do Nepag. Nas primeiras intervenções, a equipe de psicólogos trabalhava com grupos formados por aproximadamente 10 jovens com idade entre 15 e 18 anos com temas relacionados à sexualidade, às relações com o corpo, à

⁴ Nomes fictícios

profissionalização, etc. Nesta época, entre 1995 e 1999, eram realizados também grupos de professores onde eram discutidas questões relacionadas à tarefa de educar e um psicólogo participava de reuniões de professores, onde surgiam conflitos e demandas de intervenção, geralmente relacionadas aos alunos de turmas mais adiantadas e que traziam questionamentos e mais conflitos contra/para o cotidiano escolar.

A partir de 2000, a escola foi tendo sua clientela modificada; aos poucos, começou a atender apenas o primeiro segmento do ensino fundamental e com isso a demanda de atendimento também foi se transformando. Além disso, a entrada de psicólogos na escola fez com que a equipe docente procurasse ajuda para os chamados alunos e turmas “problema”; alunos que não conseguiam aprender, alunos agressivos, desinteressados. Diante desse quadro de individualização dos problemas identificando no aluno a responsabilidade por eles, foi possível perceber o processo de medicalização no ambiente escolar como apontado por Abreu (2006), marcando a demanda que delega ao outro a possibilidade de cura a partir de cuidado e controle.

É importante descrever a maneira específica de relacionar-se que esta escola e esta ONG estabeleceram. Cada vez mais aumentava na escola o número de alunos em turmas chamadas progressão ou aceleração, com alunos com defasagem entre idade e série escolar. Nesta época, a partir do ano de 2000, a equipe do Nepag passou a ter como foco de trabalho estas turmas, participando também das reuniões de professores, das reuniões com pais e responsáveis, de recreios, aulas, festas comemorativas, ou seja, do cotidiano escolar de forma geral. Com os alunos das turmas de aceleração, foram iniciados grupos de reflexão, onde eram trabalhadas questões relativas à escola, à família, à violência, à aprendizagem, etc. Nestes grupos percebemos que ampliando as formas de expressão dos alunos, ou seja, utilizando outros recursos além da linguagem verbal, também ampliávamos a possibilidade deles se expressarem. Uma arte-educadora foi designada para trabalhar junto à equipe de psicólogos nas oficinas e tais grupos aconteciam dentro do horário de aula, como se fizessem parte da grade de aulas da escola.

Com os professores, as mesmas questões eram trabalhadas e a reflexão sobre o fazer profissional especialmente estimulada. O que fazer com a violência que se apresentava na escola? Como trabalhar com os alunos? Como lidar com as

diferenças de rendimento dentro de uma mesma turma? Como entender e o que fazer frente à indisciplina das crianças dentro da escola?

O objetivo do trabalho com professores e alunos era não o de responder à demanda de atendimento feita pela escola, colaborando para o processo de medicalização, mas o de criar espaços que contribuíssem para uma análise sobre a forma como o funcionamento e a estrutura da instituição escolar contribuíam para a produção de adoecimento e fracassos no processo de escolarização.

Desde o século XIX muitas mudanças ocorreram no que diz respeito à inserção do psicólogo no campo escolar e encontramos uma extensa bibliografia sobre sua prática profissional (Patto, 1996, 2000; Machado, 2003). Os estudos registram críticas referentes à forma como o psicólogo atua, restringindo sua ação aos problemas, às queixas, às demandas de transformar algo que não anda bem. As queixas dos educadores multiplicam-se e giram em torno dos déficits de aprendizagem, da indisciplina dos alunos, da falta de participação das famílias, da desmotivação para a realização do trabalho, formando um discurso de culpabilização e criando o campo da medicalização da queixa escolar (Abreu, 2006; Machado, 1997). Violência na escola, agressividade, desentendimentos no corpo docente, desrespeito às normas. Frente ao campo escolar, o psicólogo encontra um cenário pleno de possibilidades de intervenção: avaliações, diagnósticos, encaminhamentos, etc.

Adriana Marcondes Machado⁵ aponta que, ao psicólogo na escola, existem três opções: vestir a ‘roupagem’ do diagnóstico; ignorar a demanda feita para diagnóstico; ou então reconhecer/buscar outros modos de lidar com a demanda, o que exige criatividade. São novos modos de agir relacionados às necessidades específicas de cada instituição, de cada aluno, invenções relacionadas ao fazer, às diferentes práticas encontradas e criadas em um espaço institucional.

Adriana Marcondes aponta a criatividade como saída para um fazer profissional afastado do discurso ‘psi’ autoritário, que reproduz relações de poder-

⁵ Em palestra proferida no I Encontro contra o Processo de Medicalização da Educação promovido pelo CRP-RJ no dia 03 de Junho de 2008 no Centro Integrado de Atendimento ao Deficiente - CIAD – Rio de Janeiro.

saber e levam para a instituição escolar soluções pré-definidas quando existem problemas diversificados do cotidiano.

Patto (2000), Moysés (2001) e Fernandes (2007), indicam a entrada da Psicologia no campo escolar a partir da busca de cientificidade da Pedagogia. No contexto do século XIX, onde a burguesia nascente primava pelos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, a Psicologia Diferencial fortaleceu-se. A ideologia do dom divulgava que o sucesso ou fracasso de cada um iria depender das características de cada indivíduo. A partir da construção de instrumentos para aferir a capacidade dos alunos a Psicologia satisfaz a necessidade de explicar as diferenças de rendimento dos alunos e o acesso desigual destes aos graus escolares mais elevados, contribuindo para a naturalização do desempenho escolar como uma característica individual e fortalecendo a prática profissional baseada no diagnóstico.

No início do século XX, a explicação da dificuldade de aprendizagem escolar foi articulada em duas vertentes. A primeira baseava-se nas ciências biológicas e na medicina com pressupostos racistas e elitistas, relacionados à ideologia do dom. A segunda referia-se a uma nova contribuição da Psicologia e da Pedagogia da passagem do século chamando atenção para a influência ambiental sobre desenvolvimento do sujeito (Patto, 1996).

A consideração da influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a importância atribuída à dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios provocou uma mudança terminológica no discurso da psicologia educacional: de anormal, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como criança problema (p. 43).

Silva (2003) aponta que a ideologia da deficiência cultural, marcada pelas determinações econômicas e culturais, foi a predominante em todo século XX, onde a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar seria atribuída às desigualdades sociais. Os alunos de classes menos favorecidas, por viverem num ambiente pouco estimulante, estariam numa situação de desvantagem com relação aos de classes privilegiadas e, portanto, desde o início de suas vidas sendo privados de uma vivência rica para o seu desenvolvimento. Aqui, o fracasso na escola de crianças de camadas populares é atribuído a deficiências culturais e lingüísticas, não ferindo o princípio democrático liberal de igualdade de

oportunidades. Neste contexto, a Psicologia contribui para a área da educação na formulação dos programas educacionais compensatórios. Num primeiro momento, tais programas se apresentam como programas educacionais preventivos, visando compensar estas deficiências. A educação pré-escolar cujo objetivo é adaptar a criança a um determinado contexto, treiná-la para que saiba reagir de forma adequada aos estímulos oferecidos dentro da escola, pode ser entendida como um exemplo.

A partir da segunda metade do século XX as terminologias que explicavam o baixo desempenho escolar de alunos, principalmente de alunos das camadas sociais populares, foram sendo modificadas. O que era chamado de deficiência passou a ser entendido como diferença, termo introduzido pelo sociólogo Basil Bernstein (1979) ao considerar os contrastes entre códigos lingüísticos das diferentes classes sociais. A visão das ciências sociais e antropológicas lançou um olhar crítico sobre a noção de superioridade cultural, denunciando o etnocentrismo, valorizando as diferenças existentes entre culturas e pondo em questão a eficácia da educação compensatória e da prevenção. No entanto, a mudança da terminologia em alguns casos não acarretou diferenças na prática. Segundo Magda Soares (1997), a compreensão da existência de diferenças entre as culturas não punha em questão as relações de poder estabelecidas e exemplificadas através da valorização de um determinado código, utilizado pela escola, em detrimento de outros, inclusive o dos alunos. Neste contexto o psicólogo teria pouco a fazer além de diagnosticar tais diferenças e procurar formas de fazer com que o aluno se adaptasse à cultura, à linguagem, aos códigos privilegiados pela escola.

Segundo Silva (2003), a partir da década de 60 surgiu uma corrente de pensamento que possibilitou a formulação do paradigma conflitualista, fazendo uma enorme crítica sobre a escola, seus valores, suas práticas e as relações que aí ocorrem. Com o foco nas determinações intra-escolares, os problemas relacionados ao rendimento passaram a não estar mais centrados na criança, em sua família ou classe social, e começaram a ser encarados como uma falta de adaptação da escola com relação ao aluno. Na década de 70, com a contribuição de autores como Althusser (1970), Bourdieu & Passeron (1982), houve a possibilidade de se pensar na escola como uma instituição que exerce a

dominação cultural. Patto (1990) aponta a simplificação do uso do conceito de dominação para designar basicamente o desencontro de duas culturas, através da imposição da cultura de uma maioria a grupos minoritários.

Silva (2003) sugere que a análise institucional e a abordagem sócio-histórica também provocaram determinada culpabilização da escola, dos professores e da sociedade pelo baixo desempenho de alunos de camadas populares. De fato, a culpabilização acontece quando o diagnóstico é feito, identificando os problemas de desempenho prioritariamente nas relações de poder das instituições escolares.

A consequência lógica dessa posição materializou-se na afirmação da perversidade *estrutural* da estrutura escolar existente, que se associou a uma visão homogeneizadora das relações entre os grupos sociais populares e as unidades escolares e limitou as possibilidades de uma análise mais rica da diversidade de práticas efetivadas no cotidiano escolar. (p.151)

O psicólogo, quando reduz seu olhar ou sua inserção a um único aspecto, o diagnóstico de problemas, empobrece também suas possibilidades de atuação e colaboração para o cotidiano escolar. A proposta de uma abordagem criativa do profissional psi nas escolas diferencia-se desta abordagem normativa, homogeneizadora, privilegiando a compreensão dos diversos fatores que influenciam direta ou indiretamente o cotidiano escolar como fundamento das práticas. Quais as necessidades desta escola, dos alunos, famílias, professores, funcionários, etc. no atual contexto histórico e social?

Os conhecimentos trazidos pelas diversas correntes de pensamento, pelas diferentes linhas teóricas, pelas diferentes abordagens no campo educacional, são de extrema importância para reconhecer também a multiplicidade do campo escolar em seu funcionamento, sua dinâmica, suas práticas e seus resultados. No entanto, talvez a adequação do profissional ao campo escolar dependa menos de seu referencial teórico que de sua práxis, ou seja, da maneira como articula seus saberes aos acontecimentos e necessidades do campo de trabalho.