



O ADOECIMENTO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR E OS FUNCIONAMENTOS IMPLÍCITOS: O VÍNCULO COMO FATOR DE PROTEÇÃO A SAÚDE MENTAL

Elaine Soares da Silva Molero
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
São Paulo, 2015

Dedicatória

Ao meu parceiro de todas as horas, Anderson Molero, pelo apoio incondicional.

A minha querida parceira de trabalho Talita Giacomini.

A cada professora, por suas contribuições, pelas marcas em minha trajetória, pela dedicação e gotas de vida, que ajudam a significar o meu trabalho no contexto escolar.

AGRADECIMENTOS

À Prefeitura Municipal de Cabreúva e Secretaria de Educação, na figura da Secretária Rozeli Faber. Obrigada por dedicar apoio em meus projetos e na busca por aperfeiçoamento, para o desempenho de um trabalho refletido e consciente, construído e significado cotidianamente em cada encontro com os educadores e comunidade escolar.

À Beatriz Paula Souza, docente querida que me guiou neste percurso, na construção de uma relação empática e carinhosa com o fazer pedagógico e com os professores.

Parceiros do Curso OQE: Roxana, Talita, Marina, Julia, Juliana, Beatriz, Iara, Kenia e Adalberto. Por cada gesto de cuidado e carinho, partilha, contribuições teóricas, práticas e de supervisão.

Aos companheiros de CRICA (CENTRO DE REFERÊNCIA INTEGRADO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE), equipe que está se constituindo, ganhando vida e contorno juntamente com meus sonhos de contribuir para uma escola humanizada e pulsante.

A super profissional Célia Regina Aiala Oliveira, supervisora de Ensino. Pelo apoio e dedicação constante em sua prática. Seu trabalho tem sido essencial à minha atuação profissional neste momento, contexto que me levou a buscar este curso de aperfeiçoamento. Minha admiração.

À cada integrante da Comunidade Escolar da Rede Municipal de Cabreúva, funcionários em geral, diretoras, coordenadoras, professores, pais e alunos, com quem estou a construir minha vida profissional.

SUMÁRIO

1	Introdução	4
2	Metodologia	5
3	Desenvolvimento	7
3.1	Aspectos relevantes no processo de construção da escola pública brasileira: uma lógica discriminatória em sua essência	7
3.2	Implicações da política neoliberal na educação, na organização trabalho docente e no fazer pedagógico	11
3.3	Rompendo com os pressupostos da escola “tradicional”: o vínculo como fator de desenvolvimento e de proteção à saúde emocional	13
3.3.1	Encontro entre a professora V o aluno L:	14
3.3.2	Encontro entre a professora N e o aluno O	15
3.3.3	Encontro entre a professora S e o aluno H	17
3.3.4	Encontro entre a professora A e o aluno K	18
4	Considerações Finais	20
5	Bibliografia	22



1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso terá como objetivo refletir marcas da escola contemporânea, os funcionamentos implícitos, acordos tácitos dentro de uma ordem construída historicamente chegando a era neoliberal, discursos produtores de adoecimento e mal-estar, tanto no alunado como nos trabalhadores da educação.

Dentro deste contexto, embasada na perspectiva da psicologia escolar crítica a partir de autoras como Maria Helena Souza Patto, Renata Paparelli e Denise Trento, pretendo focar duas vias de adoecimento: em primeiro lugar os discursos que culpabilizam o professor pelo fracasso da educação, e em segundo lugar a lógica de escola que se julga “tradicional” criando uma cultura estigmatizante, preconceituosa que busca incessantemente o condicionamento e a docilização dos corpos dos alunos e a homogeneização dos processos de aprendizagem.

Entretanto, muitos são os trabalhos que trazem como foco o adoecimento docente e o fracasso da educação. Sendo assim, gostaria de ir além contribuindo com uma reflexão a luz de experiências e de vivências junto a professoras da Rede Municipal de Educação da cidade de Cabreúva, de diferentes unidades, que foram convidadas a compartilhar seu cotidiano e memórias de alunos que marcaram sua trajetória, casos que tive a oportunidade de vivenciar junto a elas no contexto de atuação da psicologia escolar e do meu trabalho institucional.

Tais experiências foram compreendidas e estudadas com o auxílio dos conceitos do Pediatra e Psicanalista Winnicott que em sua obra compreende o Desenvolvimento Emocional, considerando a escola como fator também determinante de modo que compondo “ambiente facilitador” possibilita o desenvolvimento das potencialidades da criança dentro de seus processos de maturação. Com o auxílio da autora Mazzolini serão transpostos alguns conceitos essenciais da teoria Winnicotiana para a relação professor-aluno como fator de proteção à saúde mental e emocional, escape ao sofrimento produzido no contexto escolar adoecido. Formas de superação, de saúde, de desenvolvimento e aprendizado genuíno, na contra-mão da lógica dominante.



2 METODOLOGIA

Este texto será desenvolvido a partir de leituras a luz da psicologia escolar crítica buscando compreender funcionamentos escolares, sua produção e consequências dentro de uma determinada lógica e de um determinado contexto sócio-histórico e político, buscando a superação de explicações individualizantes e culpabilizantes que produzem adoecimento e mal-estar na educação.

É importante ressaltar que este trabalho não tem a ousadia de se compreender esgotando os assuntos citados, nem tampouco enumerar as políticas públicas que delinearam este contexto, ao contrário terá apenas o humilde compromisso de auxiliar na compreensão do funcionamento escolar para além da queixa e elucidar aspectos velados neste contexto, buscando subsidiar a compreensão respeitosa do trabalho do professor e a valorização deste profissional.

Neste sentido foram convidadas diversas professoras da Rede de Educação Pública Municipal de Cabreúva, de diferentes unidades escolares, desde a Educação Infantil até o Fundamental I, para que representassem o cotidiano e a prática docente baseada na relação professor-aluno, relações genuínas, baseadas no respeito. Um diálogo etnográfico com o intuito de dar voz ao professor que busca vida e saúde nas vivências escolares, apresentando os desafios para esta prática mesmo na contra-mão da lógica da produtividade conteudista.

Desde já esclareço que não há nestes relatos a preocupação quantitativa ou estatisticamente representativa deste fenômeno, nem tampouco estabelecer método para formação de professores, pois desta forma estaria mais uma vez atravessando a prática docente e desconsiderando as singularidades do encontro e de cada relação professor- aluno.

Estas experiências foram compreendidas com a contribuição da Teoria do Desenvolvimento do psicanalista Winnicott e da leitura da autora Beatriz Pinheiro Machado Mazzolini que concebe a partir deste autor a importância da escola enquanto “ambiente de provisão”.



Espera-se que tais reflexões possam contribuir com possíveis resistências saudáveis ao modo de operar da educação que se mostra tão adoecida.



3 DESENVOLVIMENTO

3.1 Aspectos relevantes no processo de construção da escola pública brasileira: uma lógica discriminatória em sua essência

Com o auxílio da autora Maria Helena Souza Patto, faremos uma breve passagem por teorias que embasaram a construção da escola pública brasileira, a começar pela Primeira República, 1920. Este período vem marcado por inexpressivo crescimento da rede pública de ensino nos anos que se seguem em relação ao Império, somando cerca de 75% de analfabetos na população.

As importantes alterações se deram no campo econômico, social, político e cultural criando terreno para o fortalecimento de ideologias liberais do contexto europeu, do trabalho livre e da igualdade perante a lei, encobrindo a essência da vida social. O desejo neste momento era de políticos e empresários dissidentes da República velha em catalisar a vontade popular enquanto estratégia de tomada de poder, mobilizando a reivindicação das classes subalternas ao direito à educação. “os educadores progressistas levavam sua luta pela escola para o povo imbuídos das melhores intenções, acreditando na possibilidade de democratização, através da escola” (2015, p.81), caminhávamos na verdade para o capitalismo dependente.

As reformas educacionais planejadas nessa época (...) basearam-se todas nos princípios do movimento educacional europeu e norte-americano iniciado no século anterior e que se tornou conhecido como movimento da Escola Nova. No âmbito do surto liberal e da movimentação política reformista que ocorria no país, os pressupostos dessa nova pedagogia encontraram terreno propício à sua divulgação. Por conceberem a escola como uma instituição de vanguarda nas mudanças sociais democratizantes, os educadores estrangeiros responsáveis pelo movimento escolanovista só poderiam encontrar acolhida num país no qual a idéia de democracia, em sua acepção burguesa, tornava-se verdadeira obsessão entre os descontentes com a correlação de forças existentes dentro da própria classe dominante. (Patto, 2015, p.81).



É importante salientar que neste momento a pedagogia nova “não localizava as causas das dificuldades de aprendizagem no aprendiz, mas nos métodos de ensino” (Patto, 2015, p.83), de modo que reconhecia a especificidade psicológica da criança, sem entretanto em sua vertente filosófica e pedagógica utilizar-se de um discurso psicologizante das causas das dificuldades de aprendizagem, mas apenas enfatizar a necessidade de manter coerência com a natureza humana, apostando nas potencialidades.

Neste bojo Patto nos apresenta o despontar de uma psicologia se constitui como ciência experimental e diferencial, que se propõem num primeiro momento a medir objetivamente e com neutralidade as diferenças apresentadas pelos indivíduos quanto as potencialidade e formas de aprender, mas esta psicologia nascente depara-se dentro do contexto educacional com a determinação dos “anormais” e segregação como prática social já instituída, neste momento ainda de competência médica. Começa, portanto, a desenvolver o viés diagnóstico, psicométrico higienista, que mais tarde servirá as justificativas das desigualdades sociais por meio da ideologia das aptidões e assim justificar o fracasso escolar.

A complementaridade entre a pedagogia nova e a psicologia na passagem do século viu-se inclinada para a redução psicológica na explicação das dificuldades de aprendizagem escolar, à medida que passa a demandar a avaliação das potencialidades de cada indivíduo e a sua “suposta” capacidade ou não de aprender, como bem define Patto “a pedagogia nova e a psicologia científica nasceram imbuídas do espírito liberal e propuseram-se desde o início, a identificar e promover os mais capazes, independentemente de origem étnica e social” (2015, p.87).

O próximo passo seria apenas convergir a dualidade da escola para a seletividade social, “o divórcio entre o caráter liberal das ideias dominantes e a realidade social no Brasil do Segundo Império e das primeiras décadas republicanas” (Patto, 2015, p.87). Temos, portanto, a raiz da constituição do pensamento educacional, até a atualidade, regada naquela época por muito trabalho escravo e práticas institucionalizadas de favores, berço das ideologias meritocráticas, das teorias raciais e de carência cultural.

Neste sentido podemos apresentar dois estereótipos que ilustram concepções que prevalecem em nossas práticas educacionais preconceituosa e conservadora, arraigada nos valores da classe dominante brasileira da época: o “negro de alma branca” e o “Jeca do campo”.

Patto (apud Moreira Leite, 1976) apresenta com maestria a releitura tais valores na obra de Gilberto Freyre que,



“(...) revela uma profunda ternura pelo negro. Mas pelo negro escravo, aquele que conhecia a sua posição – como o moleque da casa-grande, como o saco de pancadas do menino rico, como cozinheira, como ama de leite ou mucama da senhora branca. Nesses casos, o brasileiro não tinha preconceito contra o negro, podia até estimá-lo.

Não há como deixar de associar tal ideologia aos padrões comportamentais de resignação produtiva e de condicionamento e docilização dos corpos dos alunos, máxima da escola contemporânea.

E quanto ao estereótipo do caipira, Patto traz a obra de Monteiro Lobato que imerso na ideologia urbana caricatura o homem rural como: “ingênuo, preguiçoso, desnutrido, doente, maltrapilho, rustico e desambicioso” (2015, p. 98).

No caso específico do discurso educacional, essa representação social do homem do campo transparece não só na crença generalizada e duradoura na indiferença ou aversão das populações rurais pela escola, como também na crença dominante, durante um longo período, de que a verminose seria a principal causa do fracasso escolar das crianças das classes populares. (Patto, 2015, p.100)

Transpondo o discurso para o contexto atual são tantos e cada vez mais os encaminhados para os “especialistas” por apatia, por indiferença diante dos “estímulos escolares”. Este discurso está mais presente do que nunca, não necessariamente o filho do Jeca, mas mantém-se a idéia de alunos folgados, preguiçosos, que não se interessam por que os pais são analfabetos, trabalhadores braçais, também não valorizam a educação, não aproveitaram a oportunidade, ou ainda na idéia de que não se alimentam direito, vem pra escola apenas pra comer, tem anemia, não tem vitalidade, portanto, não aprendem.

Observamos um discurso aproximado do campo da medicina que justifica e anula a percepção de todo um perverso educacional e social. É neste âmbito que se dá a constituição da psicologia educacional, que nasce no meio médico, a partir de concepções higienistas e racistas do comportamento humano e da vida social, que acompanhou o bojo do movimento internacional de higiene mental do começo do século XX, mais marcadamente no Brasil a partir de 1930:

Nessa época, alguns desses médicos-psicólogos realizaram uma trajetória institucional decisiva para os rumos que a explicação do insucesso escolar e o tratamento que passou a ser-lhe dispensado tomaram nas décadas seguintes: dos hospitais psiquiátricos para os institutos, ligas e clínicas de higiene mental, destes para os serviços de inspeção médico escolar, destes para as clínicas de orientação infantil estatais e destas para os departamentos de assistência escolar das secretarias de educação, onde se tornaram coordenadores de equipes multidisciplinares de atendimento ao escolar.(Patto, 2015, p.101)



Neste contexto a criança “anormal” dentro dos parâmetros psicométricos passa a ser a “criança problema” centrando então o foco no meio, principalmente o ambiente familiar, originando, portanto, os discursos de crianças desajustadas e com atrasos afetivos. Estas concepções são livremente disseminadas e fortalecidas por Arthur Ramos responsável em 1934 pelo pioneirismo na instalação de clínicas de Higiene Mental nas escolas.

Foi a partir desse ângulo de visão que se dedicou ao estudo da “criança mimada”, da “criança escorraçada”, da “criança turbulenta”, “dos tiques e ritmias”, dos “problemas sexuais”, das “fugas escolares”, dos “medos e angustias”, e da “mentira e furto” (...) aliada à importância dada à constituição familiar, à idéia de “pais problemas” e à visão estereotipada das relações familiares nas classes pobres. (Patto, 2015, p.105).

Não podemos esquecer que toda essa leitura se deu no contexto de um país recém-saído da escravatura, absolutamente racista, apostando na superioridade da cultura europeia e da raça branca, que é então considerada “lógica” em detrimento de uma suposta natureza primitiva da mentalidade do povo, da irracionalidade das classes populares. Lastro para o desenvolvimento nas décadas de 60 e 70 das teorias da carência cultural e da “noção de capital cultural”.

Patto esclarece ainda que “as professoras e sua personalidade não escaparam aos higienistas mentais: falava-se em higiene mental escolar e não do escolar.

Desta perspectiva, o comportamento do professor na relação com o aluno era tido como consequência de seus problemas emocionais familiares atuais ou passados: ora o professor estava projetando nos alunos seus próprios complexos, refletindo nessa relação os desajustamentos emocionais, conjugais, econômicos, sociais de seu ambiente doméstico, ora repetindo no trato com as crianças suas próprias experiências decorrentes de uma educação equivocada ou sofrida. Encaradas desta forma, as atitudes e comportamentos dos educadores no ambiente escolar ficavam reduzidos à condição de distúrbios de personalidade anteriores ou paralelos, mas sempre externos à dinâmica institucional em suas relações com a política educacional e com as características da vida social (...) meros reflexos de desajustamentos individuais externos à instituição escolar. (Patto, 2015, p.106)

É portanto no berço das teorias racistas e biológicas sobre o comportamento humano e as desigualdades sociais, entre preconceitos e estereótipos sociais cientificamente validados, sob a suposta política liberal que pressupõe igualdade de oportunidades, importação surreal europeia, que a educação brasileira foi pensada nos anos que antecedem a concretização do sistema público de educação, partindo da crença de que a universalização e a diversificação do ensino promovem a igualdade de oportunidades e são a garantia de um regime democrático.



3.2 Implicações da política neoliberal na educação, na organização trabalho docente e no fazer pedagógico

A missão destinada à escola já se constituía como promessa impossível no âmbito da ideologia liberal, quando transposta para o Brasil, terreno pelo qual caminhamos superficialmente no item anterior. A partir da década de 90 identificamos o domínio da política neo-liberal que se insere no campo da educação com uma lógica gerencial empresarial tendo como medida a “eficiência” e “eficácia” da escola.

Tal como apontado por Paparelli, as políticas neoliberais dividem a época de uma escola que prometia ascensão social e a que promete a equidade e a empregabilidade, uma escola evidentemente rígida e uma escola atravessada pelo discurso da flexibilização das práticas. Uma escola que justifica no campo das ideologias as desigualdades sociais, e que obviamente jamais poderá concretizar-se no âmbito capitalista.

Neste processo, tais desigualdades são apresentadas como acidentalidades, (...) a escola é apresentada como instrumento de equalização social, na medida em que, através dela os indivíduos podem adquirir conhecimentos, habilidades, ou o domínio de uma profissão, que lhes possibilitarão ascender na escala social. A escola, na verdade, não possui de modo nenhum esse poder de corrigir injustiças provocadas pela ordem capitalista. Na medida, entretanto, em que tal crença é disseminada, os indivíduos tenderão a acreditar que, se não possuem melhores condições de vida, é porque não se aproveitaram da oportunidade que lhes foi oferecida através da escola, ou é porque esta não está cumprindo satisfatoriamente suas funções. (Paparelli, 2009, p.12)

Neste momento altera-se as estratégias de gestão e o funcionamento escolar é atravessado pela intervenção mínima ou ausência do Estado, presente apenas para acompanhar e controlar os resultados, que devem ser de excelência e eficiência. Podemos citar por exemplo provas como ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), Provinha Brasil, e afins. Além disso, o professor neste universo vê-se imerso numa lógica produtivista neo-liberal, jogando diretamente com a idéia de produção e premiação por resultados, medidos em pontos, de modo quantitativo, numérico, submetido à regras de competição e rendimento. Não é necessário conhecer profundamente o ambiente e o funcionamento escolar para se supor que tal organização de trabalho acaba por centrar-se nas formas de atingir ou pelo menos “fazer que” se atinge os números exigidos. Perde-se a vida e concretude do trabalho e atua-se em função das metas, o aluno não mais é visto, passa a ser secundário numa relação em que o que importam são os dados produzidos.



O panorama se resume ao que Paparelli nos apresenta em sua tese onde trata do desgaste mental do professor da rede pública de ensino, atuando sob a égide do neoliberalismo de modo que as políticas propagadas não resolvem o problema da qualidade de ensino, além de trazer um caráter tecnicista, que será questionado:

(...) a compreensão de que a resolução dos problemas da educação é meramente técnica e não implica em transformação política da correlação de forças no interior da escola, na democratização das unidades escolares, etc. É questionada a transformação da escola em espécie de “máquina de ensinar”, que tem como função escolarizar mais rápido um número cada vez maior de indivíduos, valorizando a quantidade em detrimento da qualidade, operando um “mascaramento” de índices e não o enfrentamento dos complexos problemas do dia-a-dia escolar. Critica-se a sua racionalidade gerencial, norteadas pela idéia de otimização de recursos e inspirada em formas de gestão de empresas, tais como o modelo da qualidade total. (Paparelli, 2009, p. 22).

Paparelli apresenta-nos ainda o que denomina políticas de Regularização do Fluxo escolar que transforma estatisticamente a exclusão da escola, pois até a década de 80 apenas 27% dos alunos concluíam o EF no Brasil, e apenas 3% o faziam sem repetência. À partir de políticas como a progressão continuada os índices nacionais de retenção e evasão vem diminuindo, e o percentual de alunos defasados idade-série diminuiu consideravelmente de 97% na década de 90 para 46,7% no final da década.

Estatisticamente é nítida a presença da lógica excludente do sistema escolar até a década de 80, mas o que ocorre a partir das Políticas de regularização de fluxo fica explícito no que é apontado por Paparelli

Apesar de produzirem o aumento nos índices de aprovação escolar e menor evasão, não incidem sobre a lógica excludente do sistema escolar, não garantem aos alunos uma educação de qualidade, conforme revelam os próprios dados oficiais constituídos pelos programas de avaliação escolar. Ao que tudo indica, temos aqui um processo de sutileza dos mecanismos de exclusão dos alunos, caracterizado pela diminuição da exclusão DA escola acompanhada de um aumento da exclusão NA escola. (2009, p. 21).

Neste sentido observamos o adoecimento docente na medida em que o professor tenta corresponder a todas as promessas descabidas do sistema educacional falido já em sua origem, uma vez que se concebe no ideário liberalista, corretor mágico das desigualdades. O professor deverá, portanto, levar seu aluno ao sucesso, fazendo-o cumprir com o currículo a qualquer custo, produzir altos índices nas avaliações sistemáticas de controle de qualidade do ensino, tentar convencer seus alunos a de maneira caricata adentrar as



escolas apenas com suas cabeças e mãos, deixando o corpo do lado de fora da escola, a não ser que mantenham seus corpos absolutamente condicionados e dóceis.

Em última instância o professor acaba, portanto, responsabilizando-se individualmente pelas mazelas do sistema educacional, como aponta Trento (2006) disseminando-se nos programas de formação continuada uma visão:

Mais do que negativa, uma visão homogênea sobre o professor e sua prática docente, considerados tecnicamente incompetentes e politicamente descompromissados. É a fase de auge do discurso da incompetência técnica do professor e da idéia simplista, levada adiante (...), pelo discurso acadêmico hegemônico e pelas políticas educacionais, de que se temos uma escola de baixa qualidade é porque os professores são incompetentes (p. 484)

Está constituída, portanto a perversa dinâmica de culpabilização e de adoecimentos dentro da instituição escolar, que ora utiliza-se do discurso da incompetência do professor, que se defende sem sequer ter a oportunidade de questionar a instituição escolar, e acaba portanto por culpabilizar o aluno incutindo-lhe os mais diversos estereótipos e diagnósticos, ou por rechaçar a família que também de modo estigmatizado e preconceituoso é colocada como escória dentro dos ideais construídos historicamente como já discutimos anteriormente.

A sensação de impotência e impossibilidade de superação do adoecimento toma conta de nossos pensamentos, parece-nos que a educação jamais terá solução, falamos de problemas estruturais e de constituição da educação que nos coloca no limite das intervenções, problemas que ano a ano se repetem, são tão antigos e tão contemporâneos. Entretanto, gostaria de trazer para este trabalho a prática de professores, sua voz, seus relatos, de enfrentamentos cotidianos que rompem com esses pressupostos, movimentos de resistência saudáveis.

3.3 Rompendo com os pressupostos da escola “tradicional”: o vínculo como fator de desenvolvimento e de proteção à saúde emocional

*Oh senhor cidadão, eu quero saber,
eu quero saber com quantos quilos de medo,
com quantos quilos de medo se faz uma tradição?*

Senhor Cidadão - Tom Zé



Gostaria neste momento de brincar com a palavra “tradição”, compreendendo que a tradição à qual nos referimos é aquela pela qual percorremos, recheada de pressupostos pedagógicos e de um ideário liberal importados de uma cultura estranha a nossa, inseridos nos modelos patriarcais e machistas, racistas e escravistas.

Neste tópico veremos depoimentos de encontro entre pessoas, bons encontros, entre professores e seus alunos que desenvolvem cotidianamente formas de resistência, práticas refletidas e vividas, não apenas reproduzidas tecnicamente. Como bem traduziu Papparelli: “É no interior do confronto entre a função conservadora da instituição escolar e sua função emancipatória, entre a realidade excludente e os discursos e práticas de inclusão(...), que o professor vive seus dilemas cotidianos.” (2009, p.13).

A voz dos professores que vem a luz neste momento nos remete aos conceitos de Winnicott e a Teoria do Desenvolvimento Emocional, ao afirmar que “o ser humano é resultado de um processo de maturação e de acumulação de experiências de vida, mas esse desenvolvimento só pode ocorrer num ambiente propiciador”.

Estes professores têm para além da teoria e das imposições institucionais adentrado a realidade de seus alunos e constituído uma relação humana e potencial, produzindo saúde e desenvolvimento no aluno, assim como a sensação de bem-estar e realização, independentemente da lógica da educação tradicional.

3.3.1 Encontro entre a professora V o aluno L:

Uma criança que eu conhecia, mas não vivia a realidade do seu dia a dia (conhecia-o do ano anterior quando L estava na creche e V era substituta). Como professora pensava: “Não quero esta criança como aluno”. O ano começou e lá estava ele na minha sala, dando chutes, batendo, falando palavrões, me mandando calar a boca. Enfim, uma agressividade fora do normal para uma criança de apenas quatro anos. E eu, o que fazer? Pensei: “Ele é uma criança e precisa de mim”. Comecei sentando ao seu lado, tentando fazer carinho, mesmo quando nervoso, tentava me aproximar de várias formas, sentando ao seu lado nos seus momentos de crise, tentando colocá-lo no colo, falava que gostava dele. Por vários dias seguidos, aos poucos fui conseguindo fazer um carinho, no momento da refeição sempre conseguia uma atenção melhor. Um belo dia ele estava “nos seus momentos”, derrubando as maletas de atividades da prateleira, um outro professor viu e reclamou. Ele veio para meu colo me abraçou calorosamente pedindo proteção. Senti que foi o nosso momento. Aproveitei a oportunidade com ele no colo e conversei. Falei sobre obediência, respeito, carinho e o quanto eu gostava dele e de seus coleguinhas, que são meus alunos e que eu tenho que cuidar de todos. A partir deste dia nossas trocas, conversas foram só evoluindo, aceita o “não” com mais facilidade, sua socialização com as crianças melhorou muito. Quando lembro que cheguei a pensar que estava per-



dendo o meu tempo, sentando, conversando, enfim dedicando a maior parte do tempo pra ele, hoje posso falar que na verdade eu não perdi, apenas ganhei. Como é gratificante ver a mudança naquela criança, ver seus olhinhos brilhando e ouvir “tia eu gosto de você”. Plantei o amor e hoje estou colhendo bons frutos. (Professora V)

Em seu depoimento fica evidente o modo como V se relaciona com os alunos, a forma como busca conduzir suas aulas de modo humano, estabelecendo relações autênticas e trocas inter-humanas, na contra-mão da tradição como aponta Mazzollini: “como um robô, partindo de relações parciais com algum aspecto técnico, sem considerar o aspecto humano de seu si mesmo e de seus alunos”. (2011, p.66)

Mazzolini citando Winnicott ilustra exatamente a relação estabelecida entre V e L quando discorre a cerca dos “atos de confiabilidade humana”.

Estabelecem uma comunicação muito antes que o discurso signifique algo (...). Recebemos uma comunicação silenciosa, por um certo período de tempo, de que éramos amados, no sentido de que podíamos confiar na provisão ambiental, e, portanto, continuamos com nosso crescimento e desenvolvimento”. (Mazzolini, 2011, p.63).

Fica claro o quanto a provisão do ambiente que V possibilitou, criou um setting quase que surreal dentro de uma instituição escolar, um ambiente que facilita o desenvolvimento mantendo um ritmo conhecido, que sustenta L no tempo e espaço, de modo humano, ético, confiável, entre outras características.

3.3.2 Encontro entre a professora N e o aluno O

Os primeiros encontros entre N e O não foram fáceis. O vinha de um histórico delicado de conflitos e queixas recorrentes de agressividade e indisciplina, o que já anunciava um ano difícil. Na primeira apresentação que N me faz do seu cotidiano num grupo de apoio a professores, traz o seguinte relato com grande mal-estar: “ele está me encurralando na lousa com a cabeça como se fosse um touro...”. A tendência seria piorar ao longo do ano, N adoecer e intensificar os conflitos entre eles, com a escola e com os pais, mas não foi o que ocorreu. A relação entre os dois mudou ao passo que em média dois meses depois N me conta as seguintes cenas:

Ele saiu correndo da sala e todo mundo foi lá, a auxiliar, a inspetora, um monte de gente foi pra tentar buscá-lo e ninguém conseguia, foi um pouco difícil. Eu então pedi para a auxiliar ficar na sala por que eu iria tentar conversar com ele. Vi que ele estava sentadinho entre os carros. Tem aquele barranquinho do estacionamento, eu sentei ali



e fiquei olhando para a carinha dele. Ele olhou pra mim e eu falei: “Venha aqui pertinho da tia, pra gente conversar um pouquinho”. Ele levantou, sem relutar e foi sentar do meu lado. Perguntei: “Porque você está aqui fora?” E ele falou: “É porque eu queria brincar”. “Mas dentro da sala de aula você não pode?”(N). E ele falou que do jeito que ele queria não. “Mas de que jeito você queria?(N) Por que eu queria ver o que ele iria me responder. Ele falou que queria correr, chutar o ar. Perguntei: “Mas porque você queria fazer isso? ” e ele: “Ah, porque me deu vontade”. Ele veio com a história do Tarzan, que o Tarzan faz isso na arvore. “Então, só que o Tarzan faz essas coisas pra subir na arvore, pra defender os animais, a tia já conversou com você referente a isso né?”(N). Ele falou: “É a senhora já conversou”. Ele me contou algumas coisas do dia a dia, de casa, mas nada relevante... Depois da conversa simplesmente levantei, limpei minha roupa e falei: “A tia precisa ir na sala agora, porque tem os amigos lá. Vamos comigo então?”. Ele levantou, me deu a mão e nós voltamos para a sala. Ele olhou pra auxiliar e disse: “Nossa, eu conversei com a tia, ela até sentou comigo na grama e foi legal, ela sentou comigo lá onde eu gosto de sentar.” Eu fiz o que ele tem costume de fazer, eu fui para o mundinho dele pra tentar trazer ele de volta. As pessoas tem muito aquele negócio de querer tirar dele! (Professora N)

É evidente que a vivência entre N e O mudou, neste momento está estabelecida uma relação de reconhecimento, acolhimento e confiança. Como descrito por Mazolini:

“A escola é um dos espaços existentes na vida, pra além da família, que precisa acolher a criança ou o adolescente, para que eles possam adquirir confiança nas pessoas, (...) possam encontrar sentido no que aprendem e nas horas do dia que passam nela, dando continuidade à complexa trajetória do devir humano. (2011, p. 66)

No contexto escolar sabemos que na maioria das vezes, o pensamento ou o gesto do aluno não é considerado, pelo contrário, é desvalorizado, o que leva a (re)ações decorrentes dessa falta de comunicação. Nosso aluninho O encontrou em sua professora essa possibilidade, alguém que colocou-se a seu lado, naquele cantinho da escola que ele tanto gosta, para retomar o equilíbrio interno. Podemos utilizar as palavras de Mazzolini para ilustrar este momento tão único apresentado pela professora N:

“Recuperar a estabilidade leva tempo, o que nem sempre é permitido ao aluno, ao lado disso, necessita de outro ser humano que o ajude a se recuperar desse imprevisto, dessa interrupção em sua estabilidade de ser, mas nem sempre encontra alguém disponível. (Mazzolini, 2011, p. 68)

O aluno deixa nítido um movimento de mudança com o ambiente escolar que até então era ameaçador, ao qual ele reagia constantemente. Esse “ambiente” representado



pela figura de sua professora começa a compor o mundo interno de O de maneira segura, o que fica evidente nesta cena contada por N:

“Ele estava sentado do meu lado, porque queria ficar pertinho de mim, quando uma outra aluna falou que me amava, ele ficou me olhando. Pensei e não interfeiri pra ver o que ele ia dizer. A menina foi para o lugarzinho dela e ele comentou: “Nossa tia, ela falou que te ama”. Ficou quietinho (...). Depois de algum tempo ele me perguntou: “Tia, você me ama também?”. Pois eu tinha respondido pra ela que também a amava. Então respondi: “Eu amo”. Ele até assustou, olhou e perguntou de novo: “Ama? ”. Respondi: “Amo sim. A tia ama você e todos os amigos”. Ele encostou na cadeirinha sorridente, me olhou colocando a mãozinha no olho e disse: “Tia, deu vontade de sair lágrima do olho”. Isso é algo que marca bastante né?”. (Professora N)

Claramente O se relaciona de modo diferente e não mais se sente ameaçado por sua professora nem pelo contexto escolar, não precisa mais reagir a este ambiente constantemente, e N traz consigo não mais sentimento de impotência, incapacidade, sofrimento e desgaste mental, carrega consigo sensações e lembranças que também despertam vontade de “sair lágrima do olho”, parafraseando O.

3.3.3 Encontro entre a professora S e o aluno H

Um aluno que me marcou foi o H, tínhamos que ensaiar para as festas de final de ano, chamei a mãe para participar acreditando que seria mais tranquilo, foi um desastre e acabei deixando a mãe chateada. No dia seguinte fizemos o ensaio sem a presença dela e foi excelente. Ele me mostrou o quanto nossa relação significava para ele, eu não tinha entendido isso. Às vezes achamos que não estamos estabelecendo vínculo com as crianças e ele acabou mostrando isso pra mim. Como ele era autista, o que ocorreu foi o meu medo de trabalhar e falhar, o medo de falhar com crianças de inclusão é enorme e para mim este dia foi muito importante. A própria criança mostrou que meu trabalho estava dando certo. Achei que precisasse da mãe para acompanhá-lo. Na verdade, essas festas são um problema, pois as crianças têm de fazer várias apresentações, sem contar que eles têm de ficar sentados ouvindo discursos, imagine o H nesta cena? Eu estava transferindo este problema pra mãe. Essas festas demonstram claramente o quanto tentamos conter as crianças, depois desse episódio ficou claro que elas devem ser mais breves possível e de interesse dos alunos. O meu trabalho com ele com certeza deu certo pois ao levar em conta a necessidade de H consegui que a comunidade escolar se colocasse no lugar das crianças nessas apresentações. As festas não foram retiradas, mas o tempo foi reduzido, e consegui ainda que não ficassem brigando com as crianças, menos estresse para ambos, nós e para as crianças. (Professora S)

Esta vivência ilustra o mito da incompetência docente ou mesmo a incoerência do discurso da falta de comprometimento ético ou político com o trabalho. S deixa claro o



desejo de desenvolver com H um trabalho genuíno. S conseguiu identificar e mobilizar seus colegas educadores no sentido do que aponta Mazzolini a partir da teoria Winnicottiana: “a saúde inclui a capacidade de brincar e do viver criativo, dentro do espaço potencial, que emerge a partir dos fenômenos transicionais, os jogos, as atividades culturais e artísticas, livre de julgamentos regidos pela objetividade.” A objetividade imposta pelas tradicionais “festas e comemorações”.

3.3.4 Encontro entre a professora A e o aluno K

Outro dia ele fez um avião, de papel que tinha até turbina. Era uma dobradura perfeita. Veio todo feliz com seu avião na mão. Tive que pedir para que guardasse para não criar problemas na outra sala de aula. Ele então me perguntou: “Porque pegam tudo o que a gente faz? ”. Não tinha o que responder pra ele. Fico com dó dos alunos. Tento trata-los como gostaria de ser tratada. Não posso dizer que tenho problemas com ele. Mas ele é um problema para a escola. (Professora A)

Em meus encontros com a professora A, tanto dentro do contexto institucional, como no espaço externo a escola onde lhe foi oferecido um espaço de reflexão em um grupo de apoio a professores, a docente solicita constantemente fortalecimento para manter práticas e relações saudáveis com seus alunos, pois sente-se imersa num ambiente que é ameaçador também a ela, sente o mal-estar de uma instituição com práticas rígidas de funcionamento, onde não se permite a construção de um espaço potencial: “Penso muito sobre isso e a cada dia me renovo e busco forças para ajuda- los” (Professora A).

A professora A compreende que é através da criatividade que a criança vai experimentar o mundo e descobri-lo, acreditando em si e nas suas potencialidades, ela tenta garantir que seus alunos possam agir no mundo, ao invés de serem obrigados a reagir a um ambiente que os invade e os limita. Este pensamento e prática estão perfeitamente traduzidos na leitura Winnicottiana:

O educador ao impor algum tipo de autoritarismo ou obediência, obriga a pessoa a se submeter ou reagir ao ambiente. Tal atitude leva à adaptação passiva e ao sentimento de que a vida ou os estudos não têm encantos, entediam. (Mazzolini, 2011, p. 58)

Cada educador que tem apostado em encontros genuínos com seus alunos tem evidenciado a dificuldade em compor resistências ao modelo hegemônico de se fazer educação, entretanto é evidente que estes encontros professor-aluno têm possibilitado maior potencial para desenvolvimento e preservação da saúde emocional. Estes professores tem refletido cotidianamente os funcionamentos ideologicamente constituídos e reproduzidos



em práticas tradicionais escolares, tais como a contenção dos corpos, o moralismo e autoritarismo, a reprodução de conteúdo, em oposição a constituição de um espaço potencial e de setting estável, relações autênticas e holding, fenômenos transicionais que possibilitem a criatividade, enfim, um ambiente de provisão suficientemente bom.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho possibilitou-me a aproximação contextualizada e histórica de determinados funcionamentos inerentes a dinâmica da instituição escolar, muitas vezes mascarada, camuflada, encoberta e revestida de discursos sedutores e convincentes, que não são nomeados inclusive pelos próprios profissionais da educação, que mantêm práticas dominantes, reprodutoras de violências constituídas numa cultura de desigualdades, intolerâncias e de controle.

Lógicas de Mercado estão presentes no processo de fracasso da instituição escolar. O mito da incompetência docente por exemplo produz um mercado promissor de venda de cursos diversos e de formação continuada para nossos professores, que uma vez que não permitem o aprofundamento dos desafios presentes no cotidiano da prática docente e do funcionamento escolar, por vezes acabam apenas e cada vez mais desempoderando o professor. A produção de diagnósticos com discursos estigmatizantes assim como os processos de medicalização também compõem mercado promissor e lucro infinito, pois vem de encontro ao ideal de padronização e homogeneização dos comportamentos, da vida e dos processos de aprendizagem.

Em meus encontros com a comunidade escolar tenho a sensação cada vez mais intensa de que todos sentem que há algo errado, familiares, crianças e educadores, mas isto se mantém no nível do “não dito”, ou pior, cada qual com seus ataques isolados ou silenciando a dor. Todos sofrem, gostariam de fazer diferente, mas encontram terreno para bons encontros como os que vimos no depoimento dos professores ilustrados. Assim, o adoecimento toma conta da comunidade escolar, a partir da disseminação da cultura do ataque, da projeção e da culpabilização, a partir da impossibilidade de reflexão crítica dos processos de produção de sofrimento e mal-estar presentes no contato com a escola.

O que tenho encontrado não são em última instância uma massa de professores incompetentes ou descomprometidos, são na verdade professores que tantas vezes já desistiram, resignaram, precisam de ajuda sim. O problema é que quem se propõe ajudar geralmente o faz de modo invasivo e pretendendo-se superior. Quem sabe da realidade



de seus alunos e da sala de aula é de fato o professor. A realidade que encontramos é um batalhão de pessoas, gestores, especialistas atravessando o fazer pedagógico de modo desrespeitoso, adentrando as salas de aula sem sequer pedir licença ou questionar o que aquele professor de fato necessita no seu encontro tão singular com aquele grupo de alunos em especial. Trazendo soluções genéricas e pré-estabelecidas que pressupõem mesmo que silenciosamente, a incapacidade do professor, sua incompetência.

Mais do que a reprodução de práticas ou funcionamentos prescritos e previstos é urgente a construção coletiva de uma escola real e pulsante, que sabemos não irá equalizar nem justificar as desigualdades sociais tal como proposto no ideal liberal, que não tem a missão da empregabilidade ou da ascensão social, mas que deve encontrar sentido em cada núcleo, em cada grupo, em cada encontro, e depende da participação efetiva de cada membro da comunidade escolar, dentro de uma gestão realmente democrática, e não apenas reprodutora dos discursos camuflados neoliberais.



5 BIBLIOGRAFIA

MAZZOLINI, B. P. M. Provisão ambiental e capacidade de ler: estudos sobre leitura na escola. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2011.

PAPARELLI, R. Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar. Tese de doutorado . Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2009.

PATTO, M. H. S. (2015). A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia (4a ed.)Revista e Ampliada. São Paulo: Intermeios.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. Educ. Pesqui., São Paulo , v. 32, n. 3, p. 477-492, Dec. 2006 .