

UMA TENTATIVA DE COMPREENDER AS MOTIVAÇÕES E SIGNIFICADOS DA PRÁTICA ESCOLAR PARA SEUS DIFERENTES AGENTES¹

Belmiro Thiers Tsuda FLEMING²

RESUMO

Indisciplina e indiferença pautam a prática escolar. Professores cansados e sem esperança tentam lecionar para jovens desacreditados da importância da educação. Professores acusam alunos, alunos acusam professores. Os demais agentes escolares se dividem, escolhem seu lado nesta guerra travada dia-a-dia. Qual o sentido desta escola? A pretensão deste trabalho é, a partir da observação de diálogos e situações vividas pelos agentes sociais que compõem o ambiente escolar, analisar as diferentes perspectivas que estes possuem sobre a prática educativa. Amparada teoricamente pelo materialismo histórico-dialético e pela teoria histórico-cultural, nossa análise será direcionada no sentido de tentar compreender como a lógica do capital age sobre a instituição escolar e seus agentes, debilitando a comunicação e a compreensão de suas motivações, mitigando as potencialidades do processo formativo.

Palavras-chave: Sociologia. Educação. Estranhamento. Indisciplina escolar. Teoria histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

No contexto da sociedade capitalista moderna, é delegado à escola, primordialmente, o papel de instituição responsável pela transmissão do conhecimento científico aos jovens. Desta forma, papéis sociais específicos são esperados dos agentes que compõem este espaço sócio-cultural, quer sejam eles, alunos, professores, diretores e funcionários. No contexto específico da sala de aula, por exemplo, os professores assumem a tarefa de sujeitos transmissores, e os alunos, de sujeitos que recebem: é uma relação de única via entre sujeito (professor), e objeto cognoscente (aluno). Esta concepção ignora todas as necessidades e experiências de ambos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Ao tratar o aluno como objeto o professor

¹ Trabalho apresentado como avaliação integrada das disciplinas de Práticas de Ensino em Sociologia, Didática e Sociologia da Educação, no primeiro semestre de 2008, no curso de Licenciatura plena em Ciências Sociais. Realizado sob orientação das docentes Sueli Guadalupe de Lima Mendonça e Maria Valéria Barbosa. UNESP – Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Filosofia e Ciências – 17525-900 – Marília – SP.

² Aluno do quarto ano de Licenciatura em Ciências Sociais. Contato: billy_godsmack@yahoo.com.br

cinde a relação e a tensão que existe entre dois sujeitos, prejudicando a comunicação entre estes agentes. Embora pareça que o maior prejuízo seja por parte do aluno, ignorado em sua história de vida e sem voz dentro da hierarquia escolar, todos os outros agentes também são penalizados. Enquanto é travada uma relação entre sujeito e objeto, e não entre sujeitos, interrompe-se a dinâmica responsável pela interação e socialização, que possibilitam o reconhecimento de si no outro, em suma debilitam-se e estancam-se as relações responsáveis pela identificação e reconhecimento da autoridade, o que prejudica a formação constante e permanente do ser humano. Da mesma forma, o processo pedagógico se vê prejudicado, uma vez que é impossível estabelecer um canal comunicativo que viabilize tal processo, e sem uma comunicação que implique responsabilidade, afeto e respeito, não se pode compreender os projetos que cada um dos agentes do mundo escolar possui. Assim, nenhum dos projetos pode se concretizar em sua plenitude.

Nesse sentido, tentar compreender o significado que cada agente dá à instituição e a si mesmo como membro desta instituição, é fundamental para o processo pedagógico e a superação do estado atual em que se encontra o ensino público. Estabelecer um canal de comunicação entre os diferentes projetos dos agentes envolvidos, em especial entre aluno e professor, é restabelecer vínculos de confiança, afeto e respeito, o que torna o projeto de humanização (educação) possível e fecundo. Tendo em vista estas considerações, o objetivo deste trabalho é tentar compreender as significações que alguns indivíduos, representantes dos diferentes nichos de agentes que compõem o ambiente escolar, têm de si, enquanto agentes inseridos em uma instituição (no caso a escola) e da significação que eles têm da mesma. Tentar compreender em que medida as barreiras ideológicas e reais impossibilitam uma relação dialógica entre os sujeitos envolvidos. Para tanto, lançamos mão de observações dos diferentes espaços que compõem o ambiente escolar bem como da interação dos diferentes agentes nestes mesmos espaços. Efetuamos, também, entrevistas de caráter informal com representantes de cada segmento, a pesquisa ainda foi apoiada por discussões nas aulas de licenciatura em Ciências Sociais e por leitura de bibliografia específica.

A ESCOLA E SEUS AGENTES

A escola visitada se localiza em uma região central da cidade. Atende a um público variado, são estudantes de vários bairros, embora a maioria seja das mediações. Uma grande igreja católica localizada a dois quarteirões da escola divide espaço entre padarias, lanchonetes, bares, lojas de seguros e algumas poucas residências.

Uma escada dá acesso a um pequeno saguão. À esquerda, a sala dos professores, à direita, um corredor que dá acesso à secretaria e à sala da coordenação. Em frente, um grande pátio descoberto que irá interligar banheiros, quadra e salas de aula. Uma porta de vidro de oito milímetros prostrada no meio do saguão delimita o ambiente. A partir dali é o mundo da escola propriamente dito: uma vez que se entre por essa porta, você só terá acesso à escadaria, à saída novamente, quando o dia acabar, quando as aulas terminarem.

A escola se diferencia de forma assustadora entre os dois períodos. Pela manhã o barulho é mais constante, e o fluxo de pessoas é bem maior. É visível o stress dos professores frente a embates com alunos. O controle sobre a saída e entrada de pessoas é maior. Para que um aluno saia mais cedo da escola, uma longa batalha é travada entre coordenador e aluno, até que, ou o primeiro é convencido, ou o segundo desiste frente à determinação do funcionário. Os alunos, quando chegam atrasados, só entram na sala de aula a partir da segunda aula, e após um longo sermão, que não é atenuado mesmo com uma boa desculpa por parte do discente. A supervisão referente a proibições de aparelhos eletrônicos (a bola da vez no período no qual efetuamos o estágio eram os MP3 *player*) e ao cigarro são mais rígidas. Tanto que não observamos nenhum aluno fumante no período matutino.

No período noturno, os alunos gozam de maior “liberdade”. O fluxo entre o “mundo da escola” e o “mundo de fora” é mais constante, atrasos e abandonos não são acompanhados de sermões. Alguns alunos saem da sala com seus materiais, durante a aula, sem constrangimento, também sem a repreensão dos professores. Alunos ficam durante o período da aula fumando no pátio, sentados nos bancos de alvenaria, ou sobre as mesas. Alguns nem chegam a entrar na escola, permanecem na calçada conversando em rodas. Uns poucos casais namoram do lado de fora da escola. Os docentes assistem mais calmamente a novela e o telejornal na sala dos professores, sem aparentemente sofrer com aquela correria que o período matutino imputa. O dia letivo acaba mais cedo, tem uma aula a menos, além da última aula geralmente ser mais curta,

dura de 35 a 40 minutos.

Em fato, parecem existir duas escolas distintas quando observamos os dois períodos. A idade dos alunos, suas perspectivas e o sentido que dão à escola são bem diferentes. Embora o corpo docente seja praticamente o mesmo para os dois períodos, a diferença de suas ações, dentro e fora da sala de aula, são sutilmente perceptíveis.

QUAIS OS SENTIDOS DA ESCOLA?

A observação da escola possibilitou contato com alguns agentes, bem como a visualização de alguns momentos de sua interação. Em nossa experiência no ambiente desta escola, tivemos contato com funcionários responsáveis pela limpeza e organização do espaço escolar, a coordenação, diversos professores, e muitos alunos. Somente não conseguimos contato com a direção da escola, infelizmente.

Os diferentes agentes que constroem a escola cotidianamente vivem em constante processo de conflito, reconciliação, acordos e negociações. Os significados dados às suas funções dentro deste espaço, bem como o significados que conferem aos papéis dos outros agentes, definem suas posições e perspectivas frente ao seu trabalho, a forma de se comunicar entre os diferentes indivíduos, e afetam diretamente a compreensão das motivações das ações de outros agentes envolvidos.

Assim, a instituição escolar seria resultado de um confronto de interesses: de um lado, uma organização oficial do sistema escolar, que “define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais”; de outro, os sujeitos – alunos, professores, funcionários, que criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social. (EZPELETA; ROCKWELL, *apud* DAYRREL, 2001, p.137)

Tendo em vista esta relação de construção constante das redes comunicativas e de significações, tentaremos a partir de fragmentos de diálogos de diferentes agentes, nos aproximar um pouco destas complexas redes que compõem a escola visitada.

OS DOCENTES

São 20:45. Dentro da sala dos professores uma grande mesa posicionada no centro é rodeada por cadeiras velhas. Em uma das paredes, um longo banco de alvenaria divide espaço com um armário. Um pequeno espelho e uma pia ficam no canto, ao lado de uma janela. No intervalo, a fumaça de cigarro entra pela janela: do lado de fora, embaixo dela, é o “cantinho dos fumantes”. No outro canto da sala, uma televisão de 20 polegadas com a imagem chuviscada passa notícias “novas” sobre o caso Isabela. Pela manhã a tevê mal fica ligada, à noite as novelas são o programa preferido. A geladeira barulhenta fica ao lado do quadro de avisos: nele estão horários de aulas, lembretes, datas de vencimento de vendas de cosméticos e uma homenagem à um aluno que havia se suicidado há uma semana.

A sala dos professores é um refúgio, isolado do mundo caótico dos alunos. Apenas o barulho, os risos e os gritos chegam até lá, os alunos não. Nesta sala os professores recarregam suas energias, é ali que se preparam para as próximas aulas. Alguns lêem livros, outros revistas semanais. Discutem desde política e educação até sobre o futuro incerto da personagem da telenovela. Negociações, desde valores e datas de pagamento do consórcio de cosméticos, até trocas de aulas; troca de experiências sobre docência e culinária. Ali é o espaço onde um pouco da máscara do papel de professor se apaga, e eles são eles mesmos. Frustrações e esperanças, lucidez e loucura, preocupação e descaso convivem neste espaço.

Usualmente refere-se ao ambiente escolar público como se este fosse um espaço de caos, onde os jovens se encontram em um espaço de socialização marcado pela falta de disciplina e pela violência. Casos sobre agressões, extorsões e episódios violentos sempre ganham destaque na mídia e reforçam este estigma. De um lado, se posicionam os defensores dos alunos, do outro – o que é mais comum – os “defensores” dos professores e da escola como instituição responsável pela transmissão de valores morais e cívicos. Estes últimos têm como principal bode expiatório a indisciplina dos alunos. É justamente esta indisciplina que pauta a maioria dos diálogos executados por nós e docentes do ensino médio. Como se nós estagiários fôssemos um “ombro amigo”, um meio dos docentes expressarem a insatisfação e frustração que tem sido o trabalho docente neste meio. Então, é através deste tema, que tentamos observar um pouco das significações destes agentes inseridos na escola.

Durante um diálogo com uma professora de Geografia, após uma aula no período diurno, aula na qual a sala estava bem agitada, o que “obrigou” a professora a elevar o tom de voz várias vezes, perguntamos como ela entendia o motivo da “indisciplina” desta sala. “O que falta para os alunos dessa geração é fé”. Esta foi a resposta mais imediata e sincera que a professora teceu. A explicação subsequente seria a de que as famílias destes jovens possuíam fracos laços afetivos, e apenas a religião poderia garantir uma coesão familiar maior, o que por sua vez possibilitaria o respeito por figuras que representassem autoridade. Estas figuras seriam respectivamente, no seio da família os pais, e na escola os professores e os diferentes agentes burocráticos.

A noção engendrada de que a “indisciplina” é causada por uma falta de respeito perante as figuras que devem tutelar e controlar o jovem, é lugar comum em análises menos apuradas. Não raro, é atribuída à instituição do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) a maior parcela de culpa por este evento. Segundo defensores desta posição, o ECA seria demasiado protecionista para com as crianças e adolescentes, fornecendo a eles diversos direitos, sem implicações necessárias de deveres, o que criaria uma sensação de impunidade, “daí a criança faz o que quer mesmo” (palavras de uma funcionária da limpeza). A professora evoca outros fatores interessantes para análise, como a religião e a família. A estas instituições, juntamente com a escola, são atribuídas as tarefas de imbuir o jovem de valores morais e educá-los. Mas, nesta relação, a professora atribui maior carga de importância à religião, como se a direção do movimento formativo, ao menos moral, se desse no sentido religião -> família -> escola. E, neste sentido, a educação moral propiciada pela religião, posteriormente pela família, possibilitaria a educação dita “escolar”.

Seguindo esta lógica da permissividade, da falta de limites, uma professora de história traça um raciocínio no mínimo interessante. Ela diz que esta geração com a qual nos deparamos na escola, rebentos da década de 90, é composta em grande parte por filhos daqueles nascidos na última década do regime militar. E que, na ânsia pela “liberdade”, criaram seus filhos de forma muito “solta”, o que implicou na ausência de respeito frente a autoridades. Como se um excesso, a repressão do regime militar, fosse sucedido por outro excesso de carga contrária, mas de igual intensidade, um excesso de “liberdade”.

Tendo por base estes exemplos dados, tentemos relacionar a interação dos termos disciplina, indisciplina e liberdade, assumida pelos professores. Segundo Carvalho, a disciplina entendida como “[...] o conjunto das prescrições ou regras destinadas a manter a boa ordem [...]

(CARVALHO, 1996, p. 131)” é usualmente evocada por agentes escolares em discussões sobre indisciplina. No entanto, esse conceito está fortemente ligado a um sentido meramente normativo e proibitivo, definidor de perfis e condutas, portanto, contra a expressão subjetiva e a criação. Nessa concepção, a preocupação é muito mais com a ordem e manutenção da instituição do que com os indivíduos que participam desta instituição. Esse tratamento dado ao termo está fortemente relacionado com as disciplinas de instituições monásticas e militares. A disciplina é um fim em si mesma, ou em último caso, é responsável unicamente pela manutenção da instituição escolar, em sentido abstrato e reificado.

Mas, como explica Carvalho, a disciplina escolar é constitutiva na medida em que permite a criação, fornece meios e regras para que algum objetivo comum – definido pelos agentes – possa ser alcançado. Obviamente, os agentes envolvidos devem coincidir em suas motivações ou estar minimamente aptos a expô-las e discuti-las no conjunto desta instituição. Essa concepção de disciplina não ignora os sujeitos, pelo contrário, o fim último é a interação entre eles, portanto, o objetivo não é a manutenção da instituição abstrata, fantasmagórica e reificada, mas a manutenção das redes sociais entre os agentes que participam e constroem cotidianamente esta instituição. Como afirma a teoria histórico-crítica, a motivação dos agentes deve coincidir com os objetivos da instituição, através de um diálogo intersubjetivo entre os agentes, propiciado pela relação cognitivo-afetiva.

Prosseguindo nossas observações, em uma aula assistida no período noturno, no segundo ano do ensino médio, observamos a sala em completo silêncio, sem maiores atribulações. Embora nem todos os alunos estivessem copiando a matéria passada na lousa, ou dispensando uma atenção real às explicações, tampouco se agitavam e atrapalhavam a aula. Um dos alunos, inclusive, pegou sua mochila e abandonou a aula mais cedo, sem repreensões ou constrangimentos. Após a aula, quando feita esta observação do silêncio, da “disciplina” na sala, perguntamos à docente como era o aproveitamento do conteúdo por parte dos alunos que freqüentavam as aulas no período noturno. A resposta foi a de que eles “... eram muito dispersos, os alunos da manhã têm notas melhores”. Não pretendemos discutir aqui o método de avaliação por notas como forma de “quantificar” o aprendizado dos adolescentes. O que nos interessa é a freqüente associação que se faz entre silêncio, ou “disciplina”, e aprendizagem, que neste caso não se sustenta. A professora, em sua observação, adiciona um novo elemento, qual seja, a dispersão dos alunos. Esta dispersão se materializa na falta de interesse e descompromisso em

relação às aulas, e com agentes sociais que compõem a escola. Daremos um passo adiante em nossa análise, transferindo o foco para os alunos.

OS ALUNOS

Ao primeiro dia de estágio no período noturno, um aluno do terceiro ano estava inquieto. O restante da sala, apesar da falta de atenção, permanecia em silêncio. Um aluno na primeira fila do centro dormia, duas irmãs gêmeas, sentadas juntas, copiavam a matéria da lousa. Um casal abraçado no fundo da sala contemplava o quadro negro como se fosse o céu estrelado dos amantes. Outros alunos dormiam, copiavam, matavam tempo... todos em silêncio. Apenas um ficava em pé, andando de um lado para o outro da sala. Pedia uma caneta emprestada para um, perguntava do jogo do Palmeiras para outro, sorria para uma menina. Passava do lado da carteira do estagiário, olhava de canto de olho. O estagiário encenava como os outros alunos: olhava para frente, observando a professora escrever no quadro negro, sem ter a mínima idéia do que ela escrevia. A única coisa que passava pela cabeça dele era: “O que diabos esse moleque quer? Por que ele não se senta logo?”

Foi então que após um longo ensaio, o aluno parou do lado do estagiário e perguntou: “Ô, você faz faculdade? Quê que você tá fazendo aqui na escola?”. O constrangimento pela pergunta súbita era mútuo. Todo esse ensaio, essa preparação e hesitação para iniciar uma conversa. Diante de tanta complexidade que fora encerrada em um fato tão simples, a resposta só poderia ser uma resposta simples, para quebrar o gelo do formalismo. Um sorriso de canto de boca, e uma resposta curta, seguida de outra pergunta, para que o diálogo não terminasse antes mesmo de começar...

Uma necessidade imensa de ser ouvido, notado. Parece ser apenas uma daquelas “fases” da adolescência, mas vai além disso. Qual o sentido daquele espaço para os estudantes? Segundo o mito neoliberal, o diploma escolar serve como ferramenta para ascensão social, e a escola deve ter como um de seus princípios preparar o jovem para inserir-se dinamicamente nas transformações sociais e tecnológicas de nossa sociedade. Portanto, quando os alunos são argüidos sobre tal questão, deveria se esperar algo como: “para ser alguém na vida”, “para conseguir um bom emprego”, “para ter um futuro melhor”...

No entanto, essas respostas são menos citadas do que se imagina. O sistema capitalista não consegue – nem pode – fornecer emprego a todos, muito menos cargos de chefia, os quais são os troféus da selva competitiva. Os desempregados, ou “exército de mão-de-obra de reserva”, têm uma função exemplar na manutenção da lógica capitalista e, embora a maioria dos jovens não consiga ter uma idéia tão clara desta lógica, eles compreendem a falha do argumento pragmático da educação como forma de ascensão social.

Quando comparados os diferentes períodos, os alunos da noite têm uma visão menos esperançosa quanto ao diploma escolar, no sentido de que este possa facilitar o acesso a um bom emprego. Eles são na sua maioria trabalhadores e, em grande número, descartam a possibilidade de prosseguir nos estudos, fazer um curso superior que possa lhes dar uma profissão. “Já vi na TV uma reportagem de advogado e médico que tinha se formado e não arranjava emprego. Tinha um lá que até 'tava' vendendo cachorro-quente. Pra isso não precisa fazer faculdade, é melhor correr atrás de emprego agora... (aluno do 2º ano do período noturno)”.

A escola também não se revela para os adolescentes como templo da sabedoria, ou um espaço de desenvolvimento intelectual. Alegam que mal aprendem e que os professores estão mais preocupados em repreendê-los do que em ensiná-los. Muitos argumentam que os professores não têm vontade de ajudá-los, acabam por tratá-los aos berros antes mesmo de saberem seus nomes...

Mas por que você vem para a escola afinal de contas? “Ah, pra encontrar a galera, né?”, “Porque sim, se eu não vier meu pai briga comigo...”, “Porque tem que vir...”, “Ah, sei lá, mano...”

Essas são apenas algumas das muitas respostas ouvidas durante o período do estágio. Deve-se ressaltar, pois, que de forma alguma representam a opinião geral dos alunos, representam apenas quatro. Contudo, a partir delas, podemos observar fatos interessantes.

Na segunda e na terceira, há a idéia de que algo exterior a eles decide o “porquê” de se ir à escola. Uma coação física, ou social, ou ambas. A quarta resposta, por sua vez, representa uma total ausência de significado da ação escolar, o hiato existente entre vontades e anseios individuais – o significado que cada indivíduo dá ao “ir para escola” - e a importância social do processo formativo. Por fim, a primeira opinião representa um dos papéis importantes que o ambiente escolar tem no processo de formação do ser humano: o de espaço para a socialização. No entanto, a escola acaba assumindo para eles exclusivamente este papel, em detrimento dos

outros que ela também deveria assumir. Poderíamos atualmente reavaliar até mesmo esse papel de espaço para socialização, no sentido da “qualidade” desta socialização.

TRAÇANDO ALGUMAS HIPÓTESES

Temos de um lado, principalmente por parte dos docentes, a perspectiva da escola como instituição responsável pela transmissão de conteúdos e pela educação moral, juntamente com outras instituições sociais. Ela tem como problema aparente mais direto a indisciplina e a falta de compromisso dos alunos. Em contraposição, no caso dos jovens, a escola é um espaço de socialização, no qual os objetivos de educação moral e científica, de formação profissional e de desenvolvimento humano, funções atribuídas à escola segundo as diferentes correntes metodológicas, não se realizam, principalmente pela dificuldade em se estabelecer motivações e interesses na ação escolar. Observemos que estes dois termos, indisciplina e falta de compromisso, estão interligados e são alimentados pela falta de sentido e pela quebra do diálogo. É um círculo vicioso, no qual a frustração dos jovens em participar de uma instituição na qual o sentido e os objetivos lhes são alheio, alimenta e é alimentado pela indisciplina. Esta indisciplina se fortalece cada vez mais, transformando-se em estigma, que, internalizado, torna-se cada vez mais difícil de ser superado. A falta de sentido, causada em grande parte pela fragmentação dos laços cognitivo-afetivos entre docentes e alunos – tratando-se do ambiente escolar, é claro que existem desdobramentos e influências externas – imputa aos agentes posicionamentos frente ao outro como um estranho, indiferente à sua própria história e à dele.

É óbvio que a complexidade da origem dos problemas escolares está além da fragmentação do corpo de agentes sociais e de seu isolamento em grupos diferentes. A escola, inserida no contexto do capitalismo moderno, é alvo direto e indireto da lógica desta sociedade, que individualiza, incita a disputa, desumaniza e cerceia as possibilidades de desenvolvimento das potencialidades dos agentes sociais. É uma lógica brutalizadora, fábrica de bárbaros. Quando as instituições falham em seu objetivo de disciplinar seus agentes – usamos aqui o termo disciplina em seus múltiplos significados – o sistema recorre a uma lógica de controle, na qual as disciplinas monásticas e militares são, obviamente, preponderantes.

O estranhamento e a alienação da profissão de educador, decorrentes da proletarianização deste agente, figuram como ferramenta importante no processo de internalização e reprodução da

lógica capitalista dentro da escola. Sendo assim, suas ações, e o ambiente no qual estas são encerradas, acabam sendo controladas, e até mesmo minadas, em prol da manutenção saudável das estruturas do capital. Os preconceitos ideológicos, já internalizados pela sociedade em relação ao trabalho do professor, são respaldados materialmente com ações contra esta classe, o que atinge e prejudica diretamente o processo formativo no espaço sócio-cultural no qual o educador age diretamente – a escola – e em todo o desdobramento de suas relações sociais. Os “problemas crônicos” dos quais a escola sofre – a indisciplina, reprovação, evasão e exclusão, só para citarmos pouquíssimos exemplos – são cristas altas do processo de mercantilização da educação e do conseqüente esvaziamento da profissão de mestre. A indiferença muitas vezes vista entre alunos e professores, entre alunos/escola e entre professores/escola, são reflexos diretos do estranhamento e alienação aos quais estes diferentes indivíduos estão submetidos. O professor, ao ter de vender sua força de trabalho de forma desgastante e desesperada – pois o esforço não se esgota nas 8 horas diárias de trabalho, ele tem conseqüências que o mestre carrega consigo o tempo todo – e ao ser submetido a uma lógica produtiva incessante que copia os métodos da produção em série – como a compartimentação e isolamento de conteúdos, por exemplo – perde de vista o sentido do seu lecionar, o sentido último, que é a educação e formação de seus pupilos. Ao invés disso, estranho e alheio ao seu produto e ao mundo que o cerca, o professor se torna uma “máquina” que deve a todo custo transferir um conteúdo frio e estático, de forma asséptica e inócua. Para que este conteúdo seja transmitido, frio e insosso, o docente acaba idealizando o aluno também como uma máquina, um objeto meramente cognoscente sem passado e sem vivências.

Os alunos chegam à escola com histórias e vivências próprias. Estas são ignoradas pelos agentes sociais, estranhos e estranhados frente ao outro. Os jovens estão, dentro de seu processo de formação, atravessando por um período no qual sua identidade está se constituindo. Não é mais criança, embora ainda não seja adulto, quer aspectos destes dois mundos, embora a manutenção destes dois universos seja quase paradoxal. Assim, a negação é a forma principal de afirmação de sua personalidade. O negar, o subverter, o contrariar, são apenas algumas formas que o jovem encontra para tentar “demonstrar” sua personalidade. O papel dos adultos na mediação, interpretação e auxílio na significação das ações do jovem, é fundamental. Mas, devido ao individualismo e à competição da sociedade capitalista, que forçam os diferentes agentes a se fecharem e fragmentam as instituições coletivas, essa tarefa se torna impossível.

Não há sentido na escola, tanto para professores quanto para os alunos, há uma obrigação, obrigação que se mente nobre na forma de “educação”. Os agentes envolvidos, mesmo inconscientemente, percebem a falha grotesca desta encenação e agem contra este espetáculo, o que mostra as deficiências desta estrutura. Infelizmente, estes agentes o fazem – como fora dito – muitas vezes de forma inconsciente, servindo de estandarte da brutalização e degradação humana, apontando que “há algo de errado”, no entanto sem atingir a base da estrutura. Essa ação inconsciente acaba muitas vezes por reforçar as estruturas já dominadoras, que se contorcem e esgueiram, tomando outras formas, ou simplesmente apontando para outros “culpados”. E estes “culpados” montam um jogo de autodefesa, apontando-se mutuamente, combatendo em trincheiras cavadas dentro das próprias salas de aula, destruindo o ideal educativo e formativo no fogo amigo.

À GUIA DE UMA CONCLUSÃO

Os estereótipos do aluno-problema, o derrotado, do bom aluno, o que será vitorioso, bem como do professor controlador, que deve manter a sala sob voto de silêncio, são apenas dimensões e reflexos mais imediatos do processo de brutalização e desumanização que a lógica do capital imprime sobre os diferentes agentes sociais. O projeto da escola como espaço sócio-cultural de aprendizagem e emancipação não é, e não deve ser, segundo a lógica da sociedade capitalista, levada a cabo; a escola deve se manter como um *locus* de preparação de homens aptos a viverem na sociedade técnica e bruta, sem reflexões e sem ponderações, marchando em direção ao “sucesso” que somente os poucos “escolhidos” alcançarão.

Essa lógica brutalizadora ignora as potencialidades dos agentes, no caso da escola, principalmente dos professores e alunos, uma vez que nenhum indivíduo pode se desenvolver plenamente. A subjetividade dos professores, mitigada por ações práticas de órgãos ligados a uma perspectiva de manutenção do sistema, é internalizada na forma de preconceitos, que são transmitidos socialmente. Sempre que um evento perturbador ocorre no espaço escolar, imolam-se figuras alegóricas, tanto dos professores quanto dos alunos, como um sacrifício para acalmar os “deuses” - a mídia, ou a sociedade. Os alunos idealizados como sujeitos cognitivos perfeitos, são ignorados em sua história e vivência, e estes passam a ter a construção de sua subjetividade fragilizada pela internalização de valores individualistas e pragmáticos, que serão reafirmados na

escola.

A escola se configura no seio da moderna sociedade do capital como um coletivo fragmentado, no qual suas partes negam-se constantemente para que seus diferentes grupos possam se afirmar. Assim, a escola produz e reproduz estranhamento e alienação, competição e individualismo, criando e alimentando subjetividades frágeis que tentam sobreviver através de uma guerra na qual as trincheiras estão claramente demarcadas dentro da escola. A escola, como espaço sócio-cultural, constrói-se cotidianamente por forças internas e externas. Assim quando Blaya diz que

Empurrar a responsabilidade de um mal-estar coletivo sobre indivíduos, quando se trata, na verdade de um clima que se refere à escola como um todo, inclusive a locais como o pátio de recreio, os corredores e outras áreas comuns, parece ser uma negação do coletivo e de seus papéis e implicações na vida da escola. (BLAYA, 2002, p. 239)

Em fato, caberia uma complementação às palavras da autora. Deve-se considerar a escola como um coletivo, mas um coletivo integrado a outros. As ações efetuadas dentro da escola, sejam elas emancipatórias ou repressoras, só podem ter sucesso ou serem mantidas se conjugadas a ações externas à própria escola. O ambiente escolar não pode ser encarado como uma “ilha” isolada do mundo exterior, não se pode estabelecer um “paraíso” escolar sem que ao menos os clarins dos anjos possam ser ouvidos na sociedade. Os problemas encontrados na escola atual são reflexos diretos da ação da lógica capitalista sobre as instituições sociais. Nesse sentido, estes problemas não pertencem unicamente à escola, nem são de responsabilidade única de seus agentes, embora caiba a eles o maior papel na subversão da realidade escolar que nos assombra. Os agentes sociais da escola são mártires, sacrificados diariamente, confirmando que a lógica do capital é incorrigível e irreformável.

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. [...] É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema. (MÉSZÁROS, 2005, p.35)

REFERÊNCIAS

BLAYA, C. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. In: DEBARBIEUX, É.; BLAYA, C. (Org.) *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002. p.p.225-250.

CARVALHO, J. S. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: Aquino, J. G. (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p.129-139.

DAYRREL, J. A escola como espaço sócio-cultural. IN: DAYRREL, J. (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p. 136-161.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARTIGO RECEBIDO EM 31/08/08
