

ADRIANA TESSARO

**ESTIGMA E PRECONCEITO COMO EXPRESSÕES DA EXCLUSÃO ESCOLAR:
UMA QUESTÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?**

**MARINGÁ
2004**

ADRIANA TESSARO

**ESTIGMA E PRECONCEITO COMO EXPRESSÕES DA EXCLUSÃO ESCOLAR:
UMA QUESTÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, na Área de Concentração em Aprendizagem e Ação Docente, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Lizete Shizue Bomura Maciel

**MARINGÁ
2004**

ADRIANA TESSARO

ESTIGMA E PRECONCEITO COMO EXPRESSÕES DA EXCLUSÃO ESCOLAR: UMA
QUESTÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, pela seguinte banca examinadora:

Lizete Shizue Bomura Maciel - Orientadora
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Áurea Maria Paes Leme Goulart
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Cecília Azevedo Lima Collares
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Maringá, 14 de dezembro de 2004.

Dedico este trabalho
A todos que eu amo, em especial,
Aos meus pais, Aldo e Irene.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me deu forças e a persistência necessária para a conclusão deste estudo.

Aos meus pais, Aldo e Irene, pelo amor, incentivo e esforço para que este sonho se tornasse realidade. Muito obrigado, amo vocês.

Aos meus irmãos, pela força.

Ao meu amor, Aldo Júnior, pelo carinho, incentivo e compreensão.

À Máisa, por ter me ensinado a enfrentar as dificuldades encontradas ao longo do caminho.

À professora Lizete Shizue Bomura Maciel, pela orientação, incentivo e confiança durante a realização deste trabalho.

À professora Áurea Maria Paes Leme Goulart, pelas indicações bibliográficas, observações e sugestões extremamente relevantes.

Às professoras Nerli Nonato Ribeiro Mori, da UEM, e Cecília Azevedo Lima Collares, da UNICAMP, pelas importantes contribuições quando da qualificação, que muito ajudaram na elaboração deste trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelos conhecimentos transmitidos durante o curso de Mestrado.

À CAPES, pela concessão da bolsa que possibilitou a realização deste trabalho.

Aos secretários do Programa de Pós-Graduação em Educação, Hugo e Márcia, por tudo.

À escola, campo de pesquisa, aos alunos e à professora.

Aos colegas do Mestrado, em especial à Marisa, pela amizade e por compartilhar das ansiedades e conquistas.

A natureza faz com que todos nasçam iguais. Se um fato favorece a alteração desse plano da lei geral, é nossa responsabilidade corrigir seu capricho e reparar, através da nossa atenção, a usurpação do mais forte.

Maurice Blanchot

RESUMO

Nosso objeto de estudo foi se constituindo a partir de uma investigação realizada na disciplina Metodologia e Prática do Ensino Médio – Modalidade Normal, no 4º ano do Curso de Pedagogia, ano 2001, com o Projeto de Iniciação à Pesquisa Pedagógica. Constatamos, nessa investigação, de forma preliminar, o estabelecimento de uma relação bastante perigosa. Os profissionais da instituição escolar, “conhecendo” os problemas vividos por crianças vítimas de violência familiar, desenvolviam um certo preconceito, classificando-as ou caracterizando-as como alunos com menores condições intelectuais. Diante dessa evidência, buscou-se dar continuidade ao trabalho, uma vez que a escola tem (re)produzido preconceito de diversas ordens. Desse modo, investigamos, em uma outra instituição, o processo de produção e reprodução de práticas pedagógicas preconceituosas, envolvendo escolares das séries iniciais do ensino fundamental que já vem sendo estigmatizados. Nesta investigação, em uma escola pública estadual do município de Maringá, encontramos duas crianças de 3ª série que, segundo os membros da escola, sofrem de negligência familiar. Em uma delas, tal negligência está associada a um certo abandono da criança pela mãe, considerada alcoólatra; a outra, à falta de higiene da criança, conforme palavras da professora. É visível, em sala de aula, o estabelecimento de relações preconceituosas da professora para com estes alunos, uma vez que os mesmos recebem tratamento diferenciado, tanto no aspecto pedagógico quanto humano. Os alunos estigmatizados de negligenciados pela família passam a ser, concretamente, negligenciados pela escola, devido ao abandono que sofrem por parte da professora dentro do processo ensino-aprendizagem. Além disso, recebem, com frequência, agressões verbais e pública, sofrendo vários estigmas e vivenciando o assédio moral. Tal estigmatização ocasiona sentimentos negativos na vida dessas crianças e, como consequência, acentua sua baixa auto-estima. Os resultados da pesquisa indicam que há vários fatores inter-relacionados para a produção de preconceitos, tais como: a falta de conhecimento da realidade social, trazendo como consequência a idealização da família e do aluno; a falta de um referencial teórico-metodológico que vincule e explicita a prática pedagógica como prática social; a falta de compreensão do sentido de ética profissional. Essas constatações alertam-nos que o professor, no processo de proletarianização, encontra-se destituído dos saberes necessários para o desenvolvimento do trabalho docente.

Palavras-chave: Escola. Prática Pedagógica. Estigma. Preconceito. Formação de Professores.

ABSTRACT

Through the Initiation Project in Pedagogical Research, current investigation has been organized within the discipline Methodology and Practice in High School during the fourth year of the Pedagogy Course in 2001. A dangerous relationship has been found in the preliminary investigation. Although aware of the problems involving children who were victims of family violence, teachers developed a certain bias against them and either classified or characterized them as students with low intellectual abilities. Since the school environment has reproduced a wide range of biases, continuation of research was done elsewhere. We thus investigated, in a different institution, the production and reproduction process of biased pedagogical practices involving school children of the first stages of the lower primary school who have already been stigmatized. Two children studying in the third stage of a public school in Maringá, Paraná, Brazil, have been reported by other school members to have suffered family neglect. In one case, neglect has been associated to her alcoholic mother; in the other case, the teacher reported lack of hygiene in the child. A biased relationship was established in the classroom between the teacher and these children. Actually they are dealt with differently at pedagogical and human level. Family neglected children become also neglected by the school due to the abandonment they undergo by the teacher in the teaching and learning process. They frequently suffer receive verbal and public aggressions, coupled to several types of stigma and moral harassment. Stigmatization produces negative feelings in the children and, consequently, their self esteem becomes worse and worse. Results show that several interrelated factors are at large with regard to the production of bias. They may be a lack of awareness of the social reality, bringing in its wake the idealization of the family and the pupil; a lack of a theoretical and methodological reference that links and makes explicit pedagogical practice as social practice; lack of understanding of professional ethics. These statements show that the teacher does not have the necessary knowledge for the development of the teaching role when the proletarianization process is involved.

Key words: school; pedagogical practice; stigma; bias; teachers' training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perguntas das entrevistas com os alunos.....85

Quadro 2 – Perguntas da entrevista com a professora.....94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 ESTIGMA E PRECONCEITO: NA SOCIEDADE E NA ESCOLA	
1.1 INTRODUÇÃO.....	15
1.2. O QUE É ESTIGMA? QUAL O SEU SIGNIFICADO HISTÓRICO?.....	15
1.3 O SIGNIFICADO DE ESTIGMA NA ESCOLA.....	31
2 A (RE)PRODUÇÃO DE ESTIGMAS NO INTERIOR DA ESCOLA	
2.1 A METODOLOGIA.....	36
2.2 A ESCOLA.....	37
2.3 AS OBSERVAÇÕES	38
2.3.1 Cena 1 – Dia 11 de março de 2003.....	40
2.3.2 Cena 2 – Dia 18 de março de 2003.....	43
2.3.3 Cena 3 – Dia 25 de março de 2003.....	46
2.3.4 Cena 4 – Dia 1 de abril de 2003.....	47
2.3.5 Cena 5 – Dia 8 de abril de 2003.....	49
2.3.6 Cena 6 – Dia 15 de abril de 2003.....	52
2.3.7 Cena 7 – Dia 22 de abril de 2003.....	54
2.3.8 Cena 8 – Dia 29 de abril de 2003.....	57
2.3.9 Cena 9 – Dia 6 de maio de 2003.....	60
2.3.10 Cena 10 – Dia 13 de maio de 2003.....	63
2.3.11 Cena 11 – Dia 27 de maio de 2003.....	66
2.3.12 Cena 12 – Dia 3 de junho de 2003.....	69
2.3.13 Cena 13 – Dia 10 de junho de 2003.....	71
2.3.14 Cena 14 – Dia 17 de junho de 2003.....	73
2.3.15 Cena 15 – Dia 24 de junho de 2003.....	76

2.3.16 Cena 16 – Dia 1 de julho de 2003.....	79
2.3.17 Cena 17 – Dia 8 de julho de 2003.....	81
2.4 A ENTREVISTA.....	83
2.4.1 Entrevista com Diogo	84
2.4.2 Entrevista com Nádia	90
2.4.3 Entrevista com PD	93
3 AS CONSEQUÊNCIAS DO PROCESSO DE ESTIGMATIZAÇÃO NA VIDA DE DOIS ALUNOS	
3.1 INTRODUÇÃO.....	105
3.2 A CONCEPÇÃO DE FAMÍLIA PRESENTE NO DISCURSO DA ESCOLA.....	105
3.3 OS DIFERENTES OLHARES SOBRE NEGLIGÊNCIA FAMILIAR.....	112
3.4 O ASSÉDIO MORAL.....	115
4 ENCERRANDO UMA PESQUISA: REVISITANDO AS CENAS E BUSCANDO SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
4.1 INTRODUÇÃO.....	119
4.2 E A SUA FORMAÇÃO, PROFESSORA, QUE SUBSÍDIOS OFERECEU-LHE?...119	
4.3 O QUE É ESTA TÃO NECESSÁRIA UNIDADE TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DA PROFESSORA E NO DESENVOLVIMENTO DA SUA DOCÊNCIA?.....	127
4.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: QUE FORMAÇÃO ESTÁ POSTA COMO NECESSÁRIA PARA A ESCOLA?.....	132
4.5 POR QUE DISCUTIR O PRECONCEITO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?.....	139
REFERÊNCIAS	145

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

T338e Tessaro, Adriana
 Estigma e preconceito como expressões da exclusão
 escolar: uma questão na formação de professores? /
 Adriana Tessaro. – Maringá, PR : [s.n.], 2004.
 152 f. : quadros.

 Orientador : Prof^a. Dr^a. Lizete Shizue Bomura
 Maciel.

 Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-
 Graduação em Educação. Universidade Estadual de
 Maringá, 2004.

 1. Formação de professores e preconceito. 2.
 Formação de professores e estigma. 3. Prática
 pedagógica. 4. Exclusão escolar. I. Universidade
 Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em
 Educação. II. Título.

CDD 21.ed. 371.12
370

INTRODUÇÃO

Acreditamos que um dos aspectos da vida social que tem se apresentado, de forma preocupante, em todos os segmentos é o preconceito. Consideramos que essa questão é bastante ampla, uma vez que está relacionada ao processo de socialização de cada indivíduo, portanto, às diversas origens, motivações, em contextos gerais e específicos.

O preconceito, de uma forma geral, sempre esteve presente na vida dos homens. É importante compreender, então, como a sociedade capitalista produz, estimula, legitima e mantém diferentes modalidades de preconceito, principalmente hoje, quando detectamos que nenhum cidadão pode considerar-se isento dele. Podemos apontar que a explicação para a sua existência se deve ao fato de vivermos em uma sociedade individualista, competitiva e contraditória, pois, à medida que prega a igualdade entre os homens ou o respeito à diversidade, mantém claramente a desigualdade social, cultural, intelectual.

O cotidiano dos homens tem mostrado múltiplas formas de preconceito, com as quais, muitas vezes, já nos acostumamos, como: o preconceito contra o negro, a mulher, o idoso, o pobre, o desempregado, o obeso, o homossexual, o doente, a criança considerada vítima de “negligência familiar”, etc. Desse modo, o preconceito se estabelece contra o indivíduo que apresenta alguma característica diferente dos valores socialmente estabelecidos, que o retira do modelo padronizado como certo.

A escola, sendo parte da sociedade, sofre reflexos, expressa e serve como reprodutora da ordem estabelecida, portanto, também, (re)produz o preconceito por meio do processo de estigmatização e exclusão na mesma proporção em que a sociedade, de forma geral, realiza. Por sua vez, o professor, como profissional desta sociedade, pode (re)produzir ou não o preconceito, dependendo dos referenciais que subsidiam a sua vida enquanto ser humano.

Diante do quadro acima exposto, em que uma questão tão séria passa a ser olhada de forma naturalizada, como parte do cotidiano humano, é que consideramos a importância deste estudo. Há inúmeras pesquisas realizadas sobre o preconceito, em especial os estudos feitos por Collares e Moysés (1996) e Schiff (1993), os quais confirmam que a escola tem reproduzido preconceitos, ora de ordem biológica, ora de ordem econômico-social. Em nossa

dissertação, pretendemos verificar como se dá sua (re) produção na sociedade como um todo e na escola em particular.

Percebemos que a concepção de família, presente no discurso da escola, está fundamentada no modelo idealizado e concretizado pela sociedade, ou seja, no modelo de família burguesa. Diante dessa situação, levantamos, no início de nosso estudo, a hipótese de que a escola poderia estar (re) produzindo preconceitos, por meio de estigmas, sobre os alunos que não pertencem a esse modelo familiar e que, portanto, são considerados vítimas de negligência familiar.

A nossa questão problematizadora teve origem a partir do resultado da investigação intitulada “Violência familiar e preconceito em escolares: que relação é essa professora?”, desenvolvida no ano de 2001, como parte da formação inicial de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. Constatamos, nessa investigação, de forma preliminar, que estão, de certo modo, disseminadas, na instituição escolar, concepções e atitudes preconceituosas relacionadas às dificuldades de aprendizagem de crianças vitimadas pela violência no meio familiar. Essa afirmação pode ser feita porque observamos que as crianças que não sofrem de violência familiar também podem apresentar dificuldades no seu processo de aquisição do conhecimento. Portanto, até crianças rotuladas como “bem estruturadas” podem apresentar algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

Diante desse resultado resolvemos dar continuidade ao trabalho e estudar como a produção do preconceito vem sendo engendrada envolvendo professores e alunos nesta armadilha caótica. Propusemo-nos investigar, com maior profundidade, o processo de produção de práticas pedagógicas preconceituosas, envolvendo escolares vítimas da violência familiar no contexto da sociedade capitalista contemporânea. Para tal, procuramos uma escola pública estadual do município de Maringá. Porém, à medida que obtínhamos os dados, a questão inicial de violência familiar, tal qual havíamos nos proposto investigar, (agressão física, sexual) não evidenciava estar presente na vida das crianças observadas, ainda que indicadas pela escola. Ficou-nos explícito que a violência familiar, aludida pela escola/professora, estava relacionada à percepção da instituição e de seus profissionais de que essas crianças sofriam negligência familiar, uma extensão, sem dúvida, da violência. Mesmo diante da nova situação, considerando os dados que já havíamos conseguido e pela importância do fenômeno,

decidimos dar continuidade à investigação iniciada, uma vez que o objeto permaneceu o mesmo, apenas o foco da violência é que se alterou para uma nova situação.

A partir da abertura da escola para o desenvolvimento de nosso estudo, em um primeiro momento, a mesma nos indicou um aluno, do sexo masculino, denominado aqui de **Diogo**, de 10 anos de idade, como aquele que sofre de “negligência familiar”. Tal negligência está associada a um certo abandono da criança pela mãe, considerada alcoólatra, conforme palavras da professora da criança. Posteriormente ao início de nossas observações, a professora da sala de aula nos indicou uma outra criança, agora do sexo feminino, ficticiamente nominada de **Nádia**, com 9 anos de idade, considerada vítima de abandono familiar devido à falta dos cuidados básicos de higiene.

Durante o desenvolvimento das aulas, percebemos o estabelecimento de relações preconceituosas da professora para com os referidos alunos, uma vez que os mesmos sofriam abandono pedagógico, portanto negligência por parte da professora no processo ensino-aprendizagem. Além disso, as crianças eram, com frequência agredidas oral e publicamente.

Percebemos que a relação pedagógica entre a professora e esses alunos estava marcada pela denominada “profecia auto-realizadora”, em que a professora faz uma previsão de fracasso, de insucesso dos alunos desde o início do ano letivo, constatando, mais tarde, que não aprendem devido às suas dificuldades de aprendizagem. Desse modo, a instituição escolar se apresenta como vítima e se desresponsabiliza por qualquer tipo de resultado, como o fracasso escolar.

A escola costuma explicar que tais desigualdades de sucesso escolar são resultado de “desigualdades naturais”, ou seja, alguns indivíduos obtêm sucesso devido a qualidades inerentes, tais como aptidões, talentos, mérito pessoal. Esse tipo de justificativa consiste em uma forma de mistificação e mascaramento das verdadeiras causas do insucesso escolar.

Para melhor situar o comportamento da professora, a qual, neste estudo, representamos por **PD**, colhemos dados e realizamos uma reflexão sobre a formação recebida por ela. Entendemos que sua prática está fundamentada no Positivismo, tendência que se insere no Idealismo Filosófico, o que explica a falta de conhecimento da realidade social em sua totalidade, representada na concepção particularizada e idealista de aluno e de família, bem

como nas atitudes preconceituosas com os alunos que fogem desse modelo “ideal”, como **Diogo e Nádia**.

Ante esta constatação, discutimos, por meio de uma leitura crítica, os subsídios teórico-metodológicos que vem sendo oferecidos nos cursos de formação de professores, enfocando a importância da unidade teoria-prática. Da discussão realizada, apreendemos que o professor necessita desenvolver sua docência fundada em um referencial teórico-metodológico que o leve à compreensão da realidade social, que lhe possibilite realizar uma leitura crítica da mesma, rompendo, assim, com o preconceito.

A partir desse contexto, consideramos três objetivos: 1) Investigar o processo de (re) produção de práticas pedagógicas preconceituosas, no contexto de uma escola pública, envolvendo escolares considerados vítimas de negligência familiar; 2) Compreender, no interior da instituição escolar, o processo de (re) produção de estigmas, em crianças consideradas vítimas de negligência familiar, relacionado ao ensinar e ao aprender; 3) Analisar a relação pedagógica estabelecida entre a professora e os alunos considerados negligenciados pela família.

Para a concretização dos objetivos propostos desenvolvemos nossa investigação por meio de estudo de caso, dentro da abordagem etnográfica, cujos dados foram coletados em uma 3ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual do município de Maringá, no Estado do Paraná. Nosso estudo se deu em constante movimento entre teoria e empiria.

Cabe aqui, ressaltar que antes de iniciar o desenvolvimento da pesquisa, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá. Desse modo, a pesquisa só se tornou possível mediante a assinatura de termos de consentimento, nos quais a escola e os pais ou responsáveis pelos alunos, menores de idade, autorizaram a participação destes em nossa investigação.

Para um maior entendimento da relação dos fenômenos “negligência familiar” – preconceito – estigma – exclusão escolar, observados em sala de aula, buscamos apoio principalmente em Amaral (1991), Aquino (1998), Bianchetti e Freire (1998), Collares e Moysés (1996), Crochík

(1995), Goffman (1980), Heller (1972), Schiff (1993), que nos auxiliaram na compreensão do significado e da ação do estigma.

A partir do exposto, nosso estudo ficou assim constituído:

- Introdução, momento em que apresentamos a construção, a problematização, os objetivos e o apoio teórico-metodológico da pesquisa.
- No capítulo 1, desenvolvemos estudo histórico de estigma, bem como seu significado na contemporaneidade, com o intuito de entender sua relação dialética com o preconceito tanto na sociedade, em geral, como na escola, em particular.
- No capítulo 2, foi feita a análise minuciosa de todos os dados coletados tanto nas observações quanto nas entrevistas com os sujeitos de nossa investigação: professora e alunos. Isso explica a extensão do capítulo em relação aos demais.
- No capítulo 3, sistematizamos a concepção de família presente no discurso da escola, com o objetivo de compreender porque as famílias estão sendo “consideradas” negligentes. Em seguida, esclarecemos o conceito de negligência familiar, visando estabelecer relação com a visão da escola. Para finalizar, partindo da estigmatização e exclusão que os alunos, rotulados como vítimas de “negligência familiar”, sofrem, evidenciamos as conseqüências dessa violência por meio do conceito de assédio moral.
- No capítulo 4, refletimos sobre a formação de professores, entendendo que o professor necessita pensar o hoje por meio de um processo histórico e não natural, para que desenvolva um trabalho respaldado em um pressuposto teórico-metodológico que lhe possibilite lidar com as diversas situações no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Discutimos a importância do nosso objeto de estudo ser trabalhado na formação inicial de professores, nos Cursos de Pedagogia e na formação continuada, e vivenciado no interior das instituições escolares para que o professor consiga romper e superar a sua visão preconceituosa.

1 ESTIGMA E PRECONCEITO: NA SOCIEDADE E NA ESCOLA

1.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, partimos do pressuposto de que os homens são aquilo que eles produzem dentro das relações de sua época, ou seja, “o que eles são, coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem” (MARX; ENGELS, 1986, p. 27-28). É na compreensão do processo de produção da história dos homens que pretendemos encontrar as respostas e explicitar o processo de aceitação de uns e da estigmatização de outros em diferentes momentos históricos.

Ao determinar e classificar o que é bom ou ruim, melhor ou pior, semelhante ou diferente, os homens, em particular, e a sociedade, em geral, dão margem ao preconceito, ao estigma, ao estereótipo. Isso significa que, aquilo ou aqueles que não se enquadram nos padrões idealizados são marcados, segregados e excluídos, uma vez que “podem” oferecer perigo para o convívio “harmônico” do grupo.

Sob essa lógica, acreditamos que em cada época o processo de classificação, estigmatização e exclusão adquire características próprias. Mediante tal premissa, faz-se necessário, ainda que, de forma preliminar, o estudo histórico do estigma, de modo a servir de base para a compreensão do seu significado na contemporaneidade. Além disso, é fundamental entender sua relação dialética com o preconceito para, em seguida, apreender e compreender o seu significado no interior da escola.

1.2 O QUE É ESTIGMA? QUAL É O SEU SENTIDO HISTÓRICO?

Buscamos, inicialmente, o significado de estigma no léxico. É uma palavra originária do grego – stigma – e no latim – stigma – significa “cicatriz, marca, sinal”(FERREIRA, 1999, p. 835). Da forma como vem sendo utilizada socialmente, trata-se de um sinal, natural ou adquirido, de caráter infamante que leva o seu portador ao descrédito, a sofrer humilhações perante outros. Goffman (1980, p. 11), ao tratar sobre o assunto, esclarece que os gregos criaram este termo para se reportarem aos sinais corporais com o intuito de evidenciar alguma

coisa extraordinária ou ruim sobre o *status* moral dos indivíduos. Segundo o autor, “os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor – uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos”, ou seja, a pessoa estigmatizada era colocada à margem da sociedade.

Goffman (1980, p. 14) enumera três tipos de estigma, claramente diferentes: em primeiro lugar, os que se referem ao corpo, isto é, “[...] às várias deformidades físicas”; em segundo, aqueles relacionados às “culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade”; e, em terceiro, os que se referem aos conceitos “[...] tribais de raça, nação e religião[...]”. Significa, portanto, que, independente de qual seja o tipo de estigma, a situação é a mesma, ou seja, há uma pessoa que, devido a uma característica diferente, não é facilmente aceita pelos demais. Isto ocorre porque os não-estigmatizados acreditam “[...] que alguém com um estigma não seja completamente humano”(GOFFMAN, 1980, p.15).

O processo de estigmatização pode ser considerado como uma consequência da comparação social. “Por isso, estigma representa um *continuum* de diferenças indesejáveis que dependem de vários fatores (por exemplo, localização geográfica, cultura, estágio do ciclo da vida)” (COLEMAN, 1986, p. 213, tradução nossa).

Goffman (1980, p. 15) acrescenta que nós, humanos,

fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa [...].

Submetemos o ser humano a termos específicos de estigma como retardado, aleijado, cego, marginal, desempregado, prostituta. Para Amaral (1998, p. 17), a pessoa estigmatizada passa a ser vista simplesmente por uma condição, “[...] não é alguém com uma dada condição, é aquela condição específica e nada mais do que ela”. Nesta mesma perspectiva, Crochík (1995, p. 23) afirma que “não vemos a pessoa que é objeto de preconceito a partir de diversos predicados que possui, mas, reduzimos esses diversos predicados ao nome que não permite a nomeação: judeu, negro, louco etc.”.

Por outro lado, Becker e Arnold (1986, p. 40, tradução nossa) explicam que “embora o conceito de estigma seja universal, a percepção sobre o que constitui o estigma varia de uma sociedade para outra”. Portanto, sua definição está apoiada na cultura, no tempo e na sociedade, podendo variar entre as regiões e os períodos históricos. Assim, o atributo que desqualifica, que é percebido como estigma em um dado contexto social pode não o ser em outro. Por esta razão, os autores evidenciam o seu caráter ambíguo. No entanto, afirmam que, “independente de quais atributos ou características são identificados como estigmatizantes em cada sociedade, o estigma tem a conotação de ‘mancha moral’ profundamente desfavorável ao indivíduo” (BECKER; ARNOLD, 1986, p. 41, tradução nossa).

Sob essa dinâmica, cada sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas de acordo com os seus atributos aceitáveis ou não, além de determinar regras para lidar com os mesmos. No caso dos estigmatizados, as situações podem variar entre o afastamento, o abandono, a marginalização ou até mesmo a exposição pública. “O perfil cultural da sociedade – se é politicamente conservadora ou liberal, autocrática ou democrática, também contribui para a determinação do que deve ser estigmatizado” (AINLAY; COLEMAN; BECKER, 1986, p. 4, tradução nossa). Desse modo, “[...] todas as sociedades estigmatizam as diferenças humanas, mas claramente variam no que estigmatizam” (AINLAY; CROSBY, 1986, p. 29, tradução nossa), transformando-as em desigualdades.

Para Schiff (1993, p. 25), a diferença se transforma em desigualdade a partir de dois erros. O primeiro “[...] consiste em esquecer que as características humanas são muito numerosas; escolhe-se, então, arbitrariamente, uma para decretar quem é mais... do que o outro”, e o segundo “[...] consiste em passar da constatação de uma diferença, muitas vezes de ordem física, à de uma desigualdade de valor”. O autor explica que essa “confusão” constitui a formação do pensamento preconceituoso, estigmatizante, estereotipado, uma vez que estabelece uma relação vertical de superioridade-inferioridade.

Dessa discussão, podemos dizer que o estigma “é um construto social – reflexo da própria cultura, não propriedade de indivíduos” (AINLAY; COLEMAN; BECKER, 1986, p. 4, tradução nossa), isto é, não existe nada de inerente em uma pessoa que a determine como estigmatizada, pelo contrário, esta determinação só ocorre dentro do contexto de uma cultura particular. Portanto, conforme muda a cultura, muda-se o estigma e, sendo assim,

determinados estigmas só desaparecem quando perdem o valor para a sociedade em que estão inseridos.

Todavia, “[...] como reflexo de uma sociedade o estigma é modelado para se harmonizar com uma ‘receita’ cultural específica. Essa harmonia entre o estigma e o contexto social e cultural contribui para sua perpetuação na sociedade” (BECKER; ARNOLD, 1986, p. 55, tradução nossa). Como exemplo, podemos citar a bebida e a agressão que, entre os turcos, são condutas masculinas culturalmente adequadas e esperadas. No entanto, nos Estados Unidos, tais condutas, quando interferem no trabalho ou na vida familiar, podem levar à estigmatização. Outro exemplo, citado pelos autores, refere-se à doença mental. Em determinadas sociedades, pessoas com comportamentos fora do modelo padronizado são consideradas como possuídas pelo demônio e, desse modo, são encarceradas ou mortas. Já, em outras sociedades, estes comportamentos elevam-se a uma posição especial, como curandeiro ou xamã, pois lhe são atribuídas qualidades mágicas.

Becker e Arnold (1986, p. 46) estabelecem, também, uma relação entre estigma e desigualdade estrutural, ao afirmarem que os homens que detêm o controle da sociedade têm o poder de impor suas normas, valores e crenças para os que possuem menos poder, uma vez que “a estratificação social influencia dramaticamente o processo de estigmatização de certas pessoas”. A sociedade capitalista é exemplo claro de que muitos estão e estarão experienciando a estigmatização.

Antes de analisarmos os significados do estigma na sociedade capitalista, faz-se necessário retornarmos ao período feudal, também conhecido como Idade Média, que se estendeu do século V ao século XV, para que possamos ter uma melhor compreensão dessa produção maciça em nosso momento atual.

No início da Idade Média havia o predomínio da dicotomia corpo/alma. Aqueles indivíduos que não se enquadravam no modelo determinado por força da religião eram estigmatizados, uma vez que, para o moralismo da Igreja Católica, a diferença era sinônimo de pecado. A alma merecia uma atenção especial, pois era considerada como a parte digna, enquanto que o corpo era desprezado. Isso justifica “[...] a ascese, os jejuns, a abstinência, a autoflagelação e principalmente, a fogueira da inquisição como forma de purificação dos pecados do corpo/carne” (BIANCHETTI, 1998, p. 30).

Com o passar do tempo, a relação diferença-pecado foi se tornando mais intensa. Bianchetti (1998, p. 32) acredita que algumas passagens bíblicas confirmam tal relação e cita Mateus, 9:2, como exemplo, a cura do paralítico de Cafarnaum: “E eis que lhe trouxeram um paralítico deitado numa cama. E Jesus, vendo a fé deles, disse ao paralítico: ‘Filho, tem bom ânimo: perdoados te são os teus pecados’”.

A existência da diferença, como os loucos, mudos, cegos, também era explicada como instrumento de Deus para alertar aos homens sobre os comportamentos adequados.

Nesse período, mais especificamente nos séculos XII e XIII, os homossexuais, os hereges e os judeus eram estigmatizados. Conforme Solomon (1986), em 1140, os judeus foram acusados de rituais criminosos e de profanar a hóstia. Mais tarde, em 1340, foram acusados de envenenar as fontes de água. “Surgiram boatos de que os judeus exalavam um odor peculiar, que desaparecia no instante em que aceitavam o batismo cristão. Isso, por sua vez, gerou rumores de que eles compactuavam com o demônio, em cerimônias secretas e perversas” (SOBEL, 1999, p. 90). Conseqüentemente, “estas acusações, juntamente com a conotação de sexualidade pervertida, satanismo e corrupção forjou o estereótipo de judeu na cultura medieval posterior” (SOLOMON, 1986, p. 68, tradução nossa).

Nos séculos XIII e XIV, os judeus, os hereges, os mendigos e os criminosos eram obrigados a usarem uma roupa diferenciada dos demais. Além do mais,

As autoridades obrigaram judeus e hereges a usar chapéus especiais (chato e redondo para os judeus) e suportar a humilhação pública (desfile no mercado, execução pública, ouvir sermões e debates burlescos) tornando-os facilmente alvos de abuso e ridículo (SOLOMON, 1986, p. 74, tradução nossa).

Conforme Sobel (1999), o ponto culminante desse processo de estigmatização e preconceito foi o Holocausto, o extermínio de 6 milhões de judeus na Europa durante a Segunda Guerra Mundial.

A passagem do feudalismo para o capitalismo (século XVI) trouxe mudanças significativas no modo de produção e na organização do trabalho, portanto nas relações entre os homens.

Durante 150 anos, o capitalismo se ampliou e se impôs com o vigor de uma ordem implacável, que tudo domina.

Durante esse período, ocorreram três grandes revoluções no modo de produção. A primeira foi a passagem da manufatura para a grande indústria, ocorrida em meados do século XVI até a década de 70 do século XVIII. A segunda representou a divisão científica do trabalho e a automação rígida, período entre as três últimas décadas do século XIX até as três primeiras décadas do século XX, e, a terceira, iniciada em meados das décadas de 70 e 80 do século XX, teve como característica a busca da integração e da flexibilidade nas linhas de produção.

Na manufatura, com o auxílio de uma única ferramenta, o homem foi capaz de produzir vários objetos, portanto, a ferramenta dependia da sua habilidade, estava subjugada à sua capacidade. Com a divisão do ofício em partes, as ferramentas foram divididas e as habilidades manuais e intelectivas especificadas. O homem começou, então, a perder o domínio e o conhecimento sobre o objeto.

A divisão do trabalho altera a atenção, a memória, a percepção, a concentração, as capacidades psíquicas. Não há uma preocupação com a formação integral do homem, pelo contrário, “as forças intelectuais da produção só se desenvolvem num sentido, por ficarem inibidas em relação a tudo que não se enquadre em sua unilateralidade” (MARX, 1984, p. 413).

Para Marx, o aperfeiçoamento e a diversificação das ferramentas, no período manufatureiro, criaram condições materiais para a existência da maquinaria, que consiste na combinação dos instrumentos simples. A maquinaria foi gestada, portanto, no interior da manufatura, como resultado de um processo histórico. No entanto, a maquinaria que poderia liberar o homem da labuta¹, aliviando o seu sofrimento, veio responder às necessidades do capital de aumento da produção e, conseqüentemente, dos lucros. O objetivo do capital quando emprega maquinaria é “[...] baratear as mercadorias, encurtar a parte do dia de trabalho da qual precisa o trabalhador para si mesmo, para ampliar a outra parte que ele dá gratuitamente ao capitalista. A maquinaria é meio para produzir mais-valia” (MARX, 1984, p. 424).

¹ Entende-se por labuta o trabalho heterônomo, explorado por outrem, a experiência deformativa.

A diferença entre a máquina e a ferramenta está nas relações de trabalho, enquanto as ferramentas promoviam capacidades intelectivas e a máquina promove apenas a habilidade motora. Desse modo, as relações entre os homens vão sendo substituídas pela relação homem-máquina.

Nesse processo, não há preocupação em ajustar a máquina ao homem, é o homem que deve ser ajustado à máquina, o que afeta, diretamente, a produção do conhecimento, visto que não é mais o sujeito que domina o objeto. Podemos dizer que o homem torna-se um apêndice do objeto, já que o trabalho não depende mais de suas habilidades, estas são qualitativamente inferiores na operação com as máquinas e, por isso, a função do homem é apenas vigiá-la. O conhecimento, que antes pertencia ao sujeito e que lhe permitia a autonomia, agora se encontra objetivado na máquina e, mesmo produzido socialmente, não é um benefício para o acesso de todos, mas para um seleto grupo de capitalistas que detém o poder.

Ao padronizar as máquinas e os produtos, a indústria também padroniza os consumidores desses produtos, cujo “eu” vai deixando de ser particular para ser homogeneizado. A individualidade cede espaço ao individualismo, uma vez que a sociedade, para continuar se reproduzindo, precisa de homens resignados, disciplinados, obedientes. Segundo Fabiano e Palangana (2001, p. 236),

Dos séculos de formação burguesa resulta um indivíduo que já não pode enxergar nenhuma outra beleza que não a permitida pelo seu papel social, nem ouvir nenhum outro canto que o dos instrumentos de trabalho. Seus sentidos foram [...] embotados. A identidade individual desvanece na uniformidade.

A máquina torna supérflua a força física e isso permite que vários postos de trabalho sejam ocupados por mulheres e crianças que recebem salários inferiores aos dos homens, desvalorizando a força de trabalho adulta e ampliando a exploração. Além do mais, ao pagar um salário inferior às mulheres e às crianças, pratica-se a visão preconceituosa de que são qualitativamente inferiores ao sexo masculino e ao adulto.

Esse período ficou marcado por uma grande contradição, de um lado, a sociedade capitalista promoveu um significativo desenvolvimento nas forças produtivas, aperfeiçoando o instrumental de trabalho e, de outro, aprofundou a expropriação física e psíquica do proletariado.

A segunda revolução no modo de produção, iniciada nos Estados Unidos e ocorrida entre as três últimas décadas do século XIX até as três primeiras décadas do século XX, foi caracterizada pela divisão científica do trabalho e pela automação rígida. A organização científica do trabalho não teve como propósito apenas reorganizá-lo, mas aumentar o controle do capital sobre o processo produtivo e, assim, aumentar o controle sobre o trabalhador.

Para atingir a mais alta produção possível, o capital introduz o estímulo-esforço, o prêmio e o castigo, isto é, o melhor tempo é alcançado por meio da repressão e da recompensa, acirrando-se a competição e estimulando o individualismo. Essa situação ultrapassa os muros da indústria e atinge a sociedade como um todo, inclusive a escola, onde os melhores alunos, as melhores turmas recebem premiações, enquanto os piores, os perdedores, recebem rótulos e tornam-se motivo de gozação.

Segundo Coriat (1985), Taylor (1856-1915) elaborou um plano composto de três fases para cooptar o saber operário. A primeira corresponde à redução desse saber por meio da medição dos gestos e dos tempos, que foi possível com a introdução do cronômetro na indústria; a segunda, diz respeito à classificação e à seleção do saber decomposto em “migalhas”; e a terceira corresponde à separação entre o trabalho de concepção e o trabalho de execução. Separam-se, mais uma vez, os operários, quem concebe o produto ocupa uma hierarquia superior de quem executa. Isso significa que todo o trabalho intelectual, de concepção, é feito separado do operariado. Aqui, podemos perceber, novamente, o estabelecimento da relação superioridade-inferioridade, há um maior reconhecimento pelo trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual, de execução, considerado como mão-de-obra de segunda categoria.

A separação entre trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais é, segundo Schiff (1993, p. XIX), em sua análise crítica das relações sociais, considerada como natural, portanto imutável, pois essa “idéia de uma ordem social ‘natural’, na qual cada um ocupa o lugar que merece, sem dúvida também é tão antiga quanto a divisão do trabalho. Ela constitui um dos pilares de nosso sistema social”. Frequentemente, tal teoria faz referência “[...] à inteligência, da qual certos grupos não seriam tão providos como outros. [...] a mensagem é sempre a mesma: não tentem modificar seja o que for, pois bem sabem que isso é impossível” (SCHIFF, 1993, p. 3). Ainda nesse sentido, Crochík (1995, p. 31) explica que “os estereótipos

por deturparem a realidade ocultando aquilo que gera a desigualdade servem de justificativa para a dominação. Enquanto tal, naturalizam uma situação de opressão”.

Nessa dinâmica, o trabalho torna-se mecânico e o trabalhador, um especialista, só faz uma parte. A divisão toma conta de toda a sociedade e ensina cada um a cuidar da sua parte, sem se preocupar com o outro, instaurando a prática individual. A partir de então, a relação entre os homens sofre uma alteração, uma vez que “[...] foi sendo construído, pela história e pela cultura, todo um conjunto de barreiras, particularmente entre os povos, entre as ‘raças’ e entre as classes sociais” (SCHIFF, 1993, p. 3).

É importante ressaltar que o trabalho mecânico, que assemelha o homem à máquina, favorece a perda da capacidade de desenvolver o conhecimento, as capacidades cognitivas, uma vez que não exercita nenhuma outra capacidade além daquela mínima exigida pelo trabalho.

Nesse momento, com o trabalho mecanizado e com a visão mecanicista de Isaac Newton (1642-1727), o corpo humano passou a ser comparado a uma máquina em funcionamento. Essa associação trouxe graves conseqüências para os homens considerados diferentes,

[...] se o corpo é uma máquina, a excepcionalidade ou qualquer diferença, nada mais é do que a disfunção de alguma peça dessa máquina. Ou seja, se na Idade Média a diferença estava associada ao pecado, agora passa a ser relacionada à disfuncionalidade (BIANCHETTI, 1998, p. 36).

O fordismo, apoiado no taylorismo e na mecanização, significou uma nova organização que tinha como objetivo aumentar a produção, barateando o produto para que se tornasse acessível. Por outro lado, a nova forma de organização do trabalho, a produção automatizada, que substitui a energia física pela habilidade técnica e mental, afeta os sentimentos do homem, modifica não apenas a aparência mas sua essência, padronizando a exterioridade e a interioridade.

O controle ultrapassa os portões da indústria e atinge a todos, principalmente pelo grande desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação de massa. Estes envolvem as pessoas até em seus momentos de lazer, em benefício do capital. A alienação atinge uma forma como nunca se viu, afetando toda a sociedade.

A terceira revolução no modo de produção, iniciada em meados das décadas de 70 e 80 do século XX, teve como característica a busca da integração e da flexibilidade nas linhas de produção.

De acordo com Harvey (1992), a acumulação flexível trouxe consequências imediatas à sociedade, acarretou uma drástica diminuição do trabalho vivo, implicando em um aumento brutal do desemprego; uma rápida destruição e reconstrução de habilidades, por ser preciso saber lidar com o computador e resolver problemas com uma certa rapidez; um retrocesso do poder sindical, que quase se extingue, porque, como o desemprego é muito grande, os que estão incluídos não se rebelam; além do aumento assustador da competição entre os homens, que promove a acentuação do individualismo. O desemprego deixa um rastro de miséria e acentua a contradição, já que, quando a sociedade alcança o maior índice produtivo, alcança o maior número de mortes pela fome. Também provoca a exclusão à medida que o sujeito desempregado perde a possibilidade de consumo. Percebemos nesse processo, mais uma contradição da sociedade: ela forma o indivíduo para o consumo e, em seguida, o exclui, porque retira-lhe o trabalho, ou seja, a oportunidade de consumir.

Essas desigualdades “[...] produziram sérias tensões sociais e fortes movimentos por parte dos excluídos - movimentos que giravam em torno da maneira pela qual a raça, o gênero e a origem étnica costumavam determinar quem tinha ou não acesso ao emprego privilegiado”(HARVEY, 1992, p. 132). E, em se tratando do preconceito, Heller (1989, p. 54-55) afirma que

[...] a classe burguesa produz preconceitos em muito maior medida que todas as classes sociais conhecidas até hoje. Isso não é apenas consequência de suas maiores possibilidades técnicas, mas também de seus esforços ideológicos hegemônicos: a classe burguesa aspira a universalizar sua ideologia. [...] tornou-se-lhe absolutamente necessário o preconceito no mundo da igualdade e da liberdade formais, precisamente porque agora passavam a existir essas noções formais.

A crise do capitalismo leva o capital a investir em novos nichos de mercado que antes não eram explorados, como a beleza física, a vida sexual, a vida privada, todos explorados pela indústria cultural. Esta indústria induz necessidades que são internalizadas pelo sujeito como se fossem próprias. Para Marcuse (1973, p. 26), “a maioria das necessidades comuns de

descansar, distrair-se, comportar-se e consumir de acordo com os anúncios, amar e odiar o que os outros amam e odeiam, pertence a essa categoria de falsas necessidades”.

Para incrementar o consumo, a sociedade estimula a idéia do descartável, tanto dos produtos como dos relacionamentos. Instigando-se o consumo, deteriora-se a qualidade e, por esta razão, necessita-se fazer propaganda para dar a garantia de qualidade. “A acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica” (HARVEY, 1992, p. 148).

A flexibilização não reúne concepção e execução, não desenvolve capacidades além das requeridas pelo mercado e não devolve a autonomia ao trabalhador. Pelo contrário, este é desqualificado e controlado em todos os momentos de sua vida; é expropriado das suas características humanas e se desenvolve unilateralmente, de acordo com o interesse do capital. Nesse sentido, Crochík (1995, p. 167) explica que “à medida que as relações tornam-se cada vez mais impessoais e mais abstratas a própria possibilidade de identificação com os outros se torna mais difícil e, com isso, dificulta-se a possibilidade de se lutar pelo outro”.

Sob essa perspectiva e para se manter, a sociedade capitalista precisou tomar para si, primeiro, a força física do sujeito, a sua capacidade de resistência, subjugando o seu comportamento. Na atualidade, Marcuse (1973) nos mostra que há um aprofundamento do poder de controle devido às novas tecnologias. Explica que a sociedade aprofunda seu controle sobre o indivíduo por meio das necessidades, vontades, desejos, gestos, invadindo campos que antes não eram de seu interesse. Isto ocorre porque o ponto central é atingir a capacidade cognitiva, a subjetividade humana, as funções psíquicas. É possível perceber como o poder de formação da cultura capitalista é forte, pois consegue manipular a todos de acordo com suas necessidades.

Atualmente, ser livre é poder consumir o que e quando quiser. Esse conforto trazido pela tecnologia é mais um instrumento de manipulação do pensamento, porque o poder de consumo do supérfluo aquieta o pensamento crítico. Diante disto, Marcuse (1973) destaca que, na sociedade industrial avançada, as necessidades humanas foram falseadas pela sociedade capitalista, a qual, para se manter, induz ao consumo de produtos não necessários por meio dos apelos e propagandas veiculadas pelos meios de comunicação de massa.

Nesse sentido, a sociedade dita, por meio de propagandas massivas, a marca do carro, do celular, da roupa, dos produtos de beleza, além de escolher a melhor cor de roupa, de cabelo, a melhor música, o melhor filme. Segundo Fabiano e Palangana (2001, p. 241)

É nessa imposição massiva e unidimensionalizada dos estímulos audiovisuais, tão sutilmente carregados de glamour, que o sujeito despotencializa a capacidade de transformá-los em experiência própria e passa a vivenciar um comando alheio.

O conteúdo dos meios de comunicação de massa uniformiza, padroniza e formata o homem, criando condições para o estabelecimento e perpetuação do estigma, do preconceito, do estereótipo contra aqueles indivíduos que resistem a tal padronização e que, por essa razão, passam a ser considerados como diferentes, rebeldes, anarquistas, baderneiros. É visível, portanto, que, nesse contexto, o homem não pode ser diferente daquilo que convém à sociedade.

Ao perder-se de vista a real satisfação das necessidades, perde-se também a liberdade de escolha, já que a mesma está dentro daquilo que o mercado oferece. Fica claro, que a sociedade industrial toma para si a ciência e a tecnologia e se utiliza delas para sua manutenção. De acordo, ainda, com Fabiano e Palangana (2001, p. 239, grifo nosso) a “sociedade industrial, que esvazia a individualidade de sentido próprio, identifica cada sujeito com indicadores que ela cria – indicadores externos, relacionados ao consumo. A sociedade primeiro padroniza, depois remarca com os sinais que lhe aprazem”.

É necessário compreender, todavia, que não é a ciência e a técnica, em si, que oprimem, que alienam, semiformam, excluem, aniquilam o homem psíquica e fisicamente, mas é a maneira de ser produzida e consumida, é o seu fim inteiramente economicista e não humano. É o que está contido nas relações sociais de produção e na cultura que dela decorre.

Em meio a esse processo, o indivíduo se tornou só, isolado na multidão. Para Marcuse (1997, p. 126-127), essa multidão “é uma associação de indivíduos que foram despojados de todas as distinções ‘naturais’ e pessoais, sendo reduzidos à expressão padronizada de sua individualidade abstrata, a saber, a busca do interesse próprio”. Por essa razão, o autor acredita que a sociedade contemporânea tende a tornar-se totalitária, porque “impede, assim, o surgimento de uma oposição eficaz ao todo” (MARCUSE, 1973, p. 25).

Em consequência da homogeneização do eu, o indivíduo passa a unir-se com seus iguais, constituindo grupos restritos, baseados em sua etnia, religião, ideais, e passa a rejeitar e excluir os diferentes, os que não têm a aparência do grupo. Segundo Heller (1989, p. 57), tal atitude é característica do indivíduo predisposto ao preconceito: “[...] rotula o que tem diante de si e o enquadra numa estereotipia de grupo. Ao fazer isso, habitualmente passa por cima das propriedades do indivíduo que não coincidem com as do grupo”.

De acordo com Coleman (1986, p. 214, tradução nossa), as deficiências físicas, por exemplo, “podem ser as diferenças estigmatizadoras mais severas porque são fisicamente mais evidentes, representam alguma deficiência ou distorção na conformação corporal e, em muitos casos não podem ser alteradas”. Afirmar ainda que outras “diferenças físicas evidentes, como cor da pele ou nacionalidade são consideradas muito estigmatizadoras porque também são permanentes e não podem ser alteradas”. O grupo dos neonazistas, como os *skinheads*, os *ku-klux-klan*, os *white power*, entre outros, são exemplo da intolerância contra as diferenças de qualquer natureza, uma vez que não as aceitam.

Goffman (1980) acredita que, na atualidade, o estigma ainda é usado com o mesmo sentido original, no entanto, refere-se muito mais às marcas sociais do que às marcas ou sinais físicos. Significa dizer que é aplicado mais à própria desgraça do que para sua evidência física.

No contexto atual da sociedade capitalista, com o aumento brutal do desemprego, os indivíduos desempregados constituem o mais novo grupo dentre os estigmatizados e excluídos. Porém, essa questão não é nova, já se apresentou em estudos anteriores sobre alguns alemães desempregados durante a depressão econômica de 1873 a 1895. Goffman (1980, p. 26) evidenciou muito bem este processo de estigmatização ao citar o exemplo de um pedreiro de 43 anos:

Como é duro e humilhante carregar a fama de um homem desempregado! Quando saio, baixo os olhos porque me sinto totalmente inferior. Quando ando na rua, parece-me que não posso ser comparado a um cidadão comum, que todo mundo está me apontando. Instintivamente evito encontrar qualquer pessoa. Conhecidos e amigos antigos de melhores épocas não são mais tão cordiais. Quando nos encontramos, eles me saúdam com indiferença. Não me oferecem mais cigarros e seus olhos parecem dizer “você não tem valor, você não trabalha”.

Ao investir em novos nichos de mercado, como a beleza física, a sociedade faz todo um culto à aparência, ao corpo perfeito, saudável, magro e escultural, desfavorecendo e excluindo os indivíduos que fogem aos padrões desejados, como os obesos, os deficientes, os idosos, os doentes. Estes, além de serem excluídos, recebem rótulos, como “balão”, “baleia”, “estorvo”, “coitado”, “incapacitado”, “debilitado”, etc. De acordo com Heller (1989, p. 55),

O desprezo pelo ‘outro’, a antipatia pelo diferente, são tão antigos quanto a própria humanidade. Mas, até a sociedade burguesa, a mobilização de sociedades inteiras contra outras sociedades, mediante sistemas de preconceitos, não constituiu jamais um fenômeno típico.

A obesidade, hoje estigmatizada e condenada, era antigamente sinônimo de beleza. Em algumas partes da África, as “casas de engorda” foram usadas para produzir mulheres bonitas (STAFFORD; SCOTT, 1986, p. 80, tradução nossa), ou, então, “reprodutoras” da espécie conforme mostrado pelo filme “A guerra do fogo”. Em relação a essa questão, Fraga (1999, p. 74) não só confirma essa idéia como informa que, “no sudeste da Nigéria, comunidades prezam a obesidade como sinal de boa saúde, prosperidade e charme”.

A sociedade, ao excluir qualquer tipo de diferença, cria barreiras para os “diferentes” que nela estão inseridos, uma vez que suas construções são feitas para indivíduos categorizados como “normais”. Os deficientes físicos, segundo Amaral (1991), como os cegos e os paráliticos, encontram, freqüentemente, dois tipos de barreiras: as físicas e as psicossociais. As “barreiras físicas são aquelas que se interpõem entre o indivíduo e o mundo físico: ruas, edifícios, meios de transporte... impedindo-o de transitar livremente, de estudar, de trabalhar, de divertir-se...” (p. 188-189). As barreiras psicossociais são “bem mais complexas”, referem-se aos preconceitos, estereótipos e estigmas. Por exemplo, os deficientes mentais são considerados improdutivos, uma vez que não são “capazes” de produzir sua própria subsistência.

Percebemos, em nossa sociedade, que os portadores de necessidades especiais, como os deficientes físicos ou com retardo mental leve, são destinados a trabalhos manuais, artesanais, por serem considerados “intelectualmente inferiores” e, por essa razão, impossibilitados de exercerem trabalhos intelectuais. Por meio desses preconceitos, a sociedade confirma tal incapacidade, pois o trabalho manual não desenvolve o indivíduo integralmente, promove apenas em um único sentido, suas habilidades motoras.

Um outro tipo de preconceito, disseminado pela sociedade e que leva ao desemprego, é a exclusão do processo produtivo dos indivíduos que atingiram uma determinada idade. Aos quarenta, quarenta e cinco anos os trabalhadores são considerados “velhos” para o mercado de trabalho. Tal preconceito justifica-se por vivermos em uma sociedade voltada para a juventude.

Não podemos deixar de mencionar os preconceitos “clássicos” de gênero, em que se considera o homem melhor do que a mulher; de etnia, em que o branco é considerado superior ao negro; de classe, em que o rico é melhor do que o pobre; regional, no qual o sulista é visto como superior ao nordestino; de opção sexual, em que o homossexual é considerado inferior ao heterossexual. Para Coleman (1986, p. 215, tradução nossa), esse “problema da superioridade-inferioridade é o modo mais interessante de compreender como e porque as pessoas continuam a estigmatizar”. A esse respeito, Crochík (1995, p. 28) afirma que o homem dicotomiza

O pensamento através de clichês, que fragmenta o mundo em bom e mau, perfeito e imperfeito, útil e inútil provém da própria realidade que se organiza de forma binária, classificatória, esquemática, ou seja, da mesma forma que o funcionamento dos processos de produção.

Nesse contexto, a família, de modo semelhante, passa pelo processo de estigmatização e exclusão, uma vez que as mudanças na prática social produtiva, em que ela foi constituída acaba por descaracterizá-la do modelo estabelecido. O seu conceito está ligado a um conjunto de valores que se transformaram ao longo da história. Em cada período, assumiu uma forma para cumprir sua função devido às transformações políticas, econômicas, sociais e culturais pelas quais a sociedade passou e continua passando, o que acaba refletindo nas relações familiares. Desse modo, mediante a idealização de um dado modelo, a sociedade acaba por excluir as famílias que fogem ao padronizado, como aquelas em que a figura masculina paterna não consegue garantir o sustento daqueles que dele dependem, uma vez que “ser o ganha-pão dos seus é idealmente ou em termos de expectativa o papel prioritário do homem adulto em nossa sociedade” (PRADO, 1985, p. 41); cujo pai ou mãe é alcoólatra; cujos pais são separados; cujos pais são negligentes para com seus filhos, etc. “Entretanto, ignorar as origens e transformações da família, crer em um padrão totalmente idealizado, cumpre funções importantes no sistema social” (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 175).

Stafford e Scott (1996, p. 82) afirmam que, quando se considera estigma e desvio como sinônimos, esta forma de análise aponta para uma variedade de violações comportamentais de normas “como o sexo pré-nupcial, quando a castidade é valorizada; receber assistência social, quando a auto-suficiência é desejada; uso de álcool, quando a sobriedade é requerida; homossexualismo, quando a heterossexualidade é apropriada e, fumar quando a saúde é enfatizada”. Também estão incluídas as violações não comportamentais das normas, como

[...] idade avançada, numa nação voltada para a juventude; paralisia quando se enfatiza a mobilidade corporal; ser negro, onde os brancos são considerados superiores; pobreza, onde a abundância é admirada; pequenez onde a altura é recompensada; sinistro numa sociedade de destros; cego, num mundo de visão; feiura, quando a atração física é desejada; obesidade, onde a magreza é valorizada; possuir crenças de igualdade onde prevalece o racismo ou ser judeu, quando o cristianismo é preferido (p. 82, tradução nossa).

Barbarin (1986, p. 167) relata que o câncer infantil é uma forma de estigma, pois o próprio nome da doença representa, para muitas pessoas, sentimentos de insegurança, desespero, dor, desfiguramento e morte. Essas associações a tornam uma doença temida e dessa forma “crianças com câncer são estigmatizadas e isoladas porque nos obrigam a pensar sobre a inadmissível morte do inocente e nossa própria morte”. Além do mais,

Muitas pessoas acreditam que crianças com câncer diferem significativamente de seus companheiros. Por exemplo, há uma crença comum de que crianças com câncer têm um desempenho inferior na escola, faltam com mais frequência e apresentam um humor mais deprimido (p. 176, tradução nossa).

Ou, então, crianças que sofrem “negligência familiar”, como é o objeto de nosso estudo, não são capazes intelectualmente, uma vez que apresentam desempenho menor que os outros, têm dificuldades para aprender.

1.3 O SIGNIFICADO DE ESTIGMA NA ESCOLA

Vimos até o momento que a vida dos homens é repleta de juízos prévios, de preconceitos, de estigmas que se manifestam de várias formas na sociedade e que levam à estigmatização, segregação e exclusão dos indivíduos que não se enquadram no padrão determinado pelo contexto social. Neste momento, pretendemos verificar o significado de tais atitudes no interior da instituição escolar, uma vez que esta é parte integrante do todo.

A escola não pode ser compreendida fora do contexto social e econômico em que está inserida. Sendo assim, podemos dizer que o papel que vem desempenhando ao longo do tempo é o de atender, predominantemente, aos interesses da classe dominante, do capital, ajudando na reprodução da ordem estabelecida. Portanto, a escola transforma-se, nestas condições, em uma “engrenagem” do sistema que tende a referendar as diferenças sociais, mesmo quando dá a ilusão de valorizar a democratização.

[...] na escola, o embaçamento da visão da exploração seria produzido [...] principalmente pela veiculação de conteúdos ideologicamente viesados e do privilegiamento de estilos de pensamento e de linguagem característicos dos integrantes das classes dominantes, o que faria do sistema de ensino instrumento a serviço da manutenção dos privilégios educacionais e profissionais dos que detêm o poder econômico e o capital cultural (PATTO, 1990, p.114).

A sociedade capitalista apresenta o discurso da igualdade, da solidariedade, exatamente para que seja mais fácil controlar os próprios homens em suas diferentes classes sociais. Ela condena, exclui, persegue e, muitas vezes, destrói a diferença intencionalmente. Aqueles que não se enquadram nos padrões definidos e determinados representam, quase sempre, uma ameaça à ordem estabelecida e, por essa razão, são recebidos com reservas. Qualquer que seja a diferença é tida como problemática em um mundo que se pretende organizado e harmônico. Nesse direcionamento, Collares e Moysés (1996, p. 175) afirmam que “em uma sociedade que prega a igualdade entre os homens e que se funda na desigualdade, crer em mitos e preconceitos que coloquem nas pessoas a responsabilidade por sua desigualdade é essencial para a manutenção desse sistema”. Sob essa mesma perspectiva, Crochík (1995, p. 87-88) se posiciona:

[...] a sociedade passa a delegar para o indivíduo a responsabilidade de seus atos. Se isto, por um lado, aponta para a autonomia, de outro lado, encobre as próprias condições sociais que não a permitem. O indivíduo passa a ser

responsabilizado pelo seu estado de minoridade, deixando-se de pensar o que impede a sua maioridade.

Com o mesmo intuito de desvelar a realidade social, Bourdieu e Passeron (1975) apontam para uma questão importante: a escola dissimula uma verdadeira violência simbólica. Essa violência é a arma ideológica dos dominantes sobre a classe dominada, por meio da inculcação dos modos de pensar, agir e sentir de um determinado grupo. Patto (1990, p.115), nesta mesma perspectiva, considera que a escola não tinha e não tem interesse em

[...] garantir às classes subalternas a apropriação do saber escolar enquanto instrumento de luta na transformação radical da sociedade, mas acenar para o pobre com a possibilidade de melhoria de suas condições de vida através de uma melhora de nível social e econômico, estruturalmente impossível para a maioria.

Uma outra questão bastante elucidativa, é abordada por Collares e Moysés (1996, p.27) quando informam que, “nos momentos de grande tensão social, de movimentos reivindicatórios importantes, a resposta da sociedade sempre foi no sentido de biologizar as questões sociais que se haviam transformado em foco de conflitos”. Segundo as autoras, “nesse processo, sempre houve o respaldo de uma ciência positivista, cujos interesses coincidem com os de uma determinada classe social”. À proporção que se biologizam as questões sociais isenta-se de responsabilidades todo o sistema social e se culpabiliza a vítima², que pode ser o negro, o homossexual, o pobre. Essa situação é evidenciada na escola, quando se atribui a culpa pelas “dificuldades de aprendizagem” aos alunos, principalmente, àqueles que não atendem ao modelo de bom aluno estabelecido pela escola.

Nessa perspectiva e especificamente na escola, esta instituição social se apresenta como vítima de “clientelas” inadequadas e responsabiliza os alunos e/ou suas famílias por qualquer tipo de problema, inclusive o fracasso escolar. Além dessa transferência de responsabilidade, por meio de uma visão preditiva, os professores identificam, no início do ano letivo, os alunos que não irão aprender.

² Expressão utilizada por Ryan (1976 apud COLLARES; MOYSÉS, 1996).

Omitem-se a questão de classe social, a situação econômica, as condições de vida em sentido mais amplo como determinantes imediatos destes problemas. Desloca-se a responsabilidade para o nível individual, empregando-se agora novos argumentos puramente ideológicos: os mitos da igualdade de oportunidades, do esforço individual como principal fator, da ascensão social via escolarização (COLLARES; MOYSÉS, 1989, p. 74).

Segundo essas autoras, dentre as “causas inatas” ao aluno “[...] sobressaem as biológicas, recaindo a responsabilidade pelos índices de reprovação e evasão em pretensas doenças que impediriam as crianças de aprender” (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 27). Essa transferência de discussões político-pedagógicas para causas e soluções médicas é chamada, pelas autoras, de “medicalização do processo ensino-aprendizagem”.

A partir dessa transferência, os alunos começam a ser rotulados, os profissionais da educação e da saúde estabelecem juízos prévios e, portanto, preconceituosos à medida que afirmam que os alunos não aprendem porque são doentes. Vale destacar que a saúde ainda é considerada, no ideário pedagógico, como imprescindível para a aprendizagem. Nesses casos, a “saúde passa a ser uma atividade – meio para a aprendizagem e não um fim em si própria, um direito da criança” (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 88).

Se levarmos em consideração o discurso da escola, estaremos cristalizando ou naturalizando a idéia de que “[...] as crianças faltam às aulas porque não têm interesse em aprender, são preguiçosas e gostam de ficar nas ruas...” (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 163). Ou de que os alunos não aprendem porque são imaturos, “verdes”, inacabados. Para as autoras, “falar em imaturidade da criança é desconhecer que o ser humano é um ser histórico, permanentemente em construção. Inacabado, sim... Por isso mesmo, um agente de transformação” (1996, p. 159).

A escola também denuncia que os alunos não aprendem porque são pobres, culturalmente inferiores, carentes em todos os sentidos, além do mais, só vão à escola em busca da única alimentação diária. Uma outra questão bastante relevante, que foi analisada por Borniotto (2002), em sua dissertação de mestrado, está relacionada à aparência física. Alunos com características de obesidade e de homossexualidade são forte e caoticamente estigmatizados.

Ela detectou uma construção de situações que inviabilizam o processo de aprendizagem dessas crianças, marginalizando-as para a exclusão.

Outras questões e situações, consideradas importantes e que se apresentam no interior da escola, são discutidas por Collares e Moysés (1996) por estarem diretamente, relacionadas à aprendizagem. Filhos de pais separados não aprendem porque, para a escola, “famílias desestruturadas só podem gerar crianças desajustadas, problemáticas...” (p. 179), ou seja, fracassadas. Pais alcoólatras também prejudicam a aprendizagem de seus filhos, uma vez que “o alcoolismo é transformado em mais uma das causas que explicam tudo, o antípoda da panacéia universal” (p. 178). Diante dessas situações, não significa dizer que estamos negando as possibilidades de ocorrer alterações emocionais, conforme afirmam as próprias autoras:

Não se está questionando as alterações emocionais que ocorrem em uma família a partir de um membro alcoólatra, qualquer que seja sua inserção na estrutura familiar. O que está sendo destacado é o caráter de ultrageneralização, em um discurso que fala genericamente de todos” (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 178).

O desemprego dos pais também é apresentado como uma variável que inviabiliza a aprendizagem dos filhos, assim como a falta de colaboração, de apoio, de interesse, de disponibilidade, principalmente da mãe, em comparecer à escola.

Percebe-se por esta lógica que, “para os professores, as causas de as crianças não aprenderem na escola são externas à instituição escolar, devendo ser buscadas na criança, e em sua família” (MOYSÉS, 2001, p. 31), quando, na verdade,

o que deveria ser objeto de reflexão e mudança – o processo pedagógico – fica mascarado, escamoteado, pelo diagnosticar e tratar singularizados. Localizar o fracasso, o problema, o ‘mal’ na criança significa perpetuar a situação pela culpabilização da vítima” (RYAN, 1976 apud COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 217).

Para Schiff (1993, p. XXI), tal culpabilização pode ser explicada segundo o darwinismo social, isto é, “[...] a pobreza, o desemprego, o fracasso escolar e outras formas de exclusão social seriam o resultado de uma lei biológica: a luta pela vida e a sobrevivência dos mais ‘aptos’”.

Pelo que foi apresentado até aqui, podemos afirmar que o processo de individualizar questões políticas e educacionais é mais um engodo da sociedade capitalista para universalizar sua ideologia. É fundamental identificar, na escola, “[...] quando a professora se torna, inconscientemente, seu agente imediato, excluindo, marginalizando, estigmatizando uma criança cujo único defeito é pertencer a um estrato social marginalizado *a priori*. A escola legitima e justifica essa exclusão” (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 259-260). Tais ações podem ser confirmadas

Através do olhar, do distanciamento do corpo, das palavras que visam ‘queimar’ socialmente a pessoa, geralmente feito em forma de cochicho, de meias palavras, insinuações e, nos casos mais graves, através de atos de exclusão camuflados, hoje tipificados de ‘assédio moral’ (LIMA, 2003, p. 1).

Todas essas “causas” do fracasso escolar, atribuídas ao aluno e/ou à sua família, podem ser encontradas com frequência na literatura e no cotidiano escolar. Em nossa pesquisa, a “negligência familiar” se apresentou como mais uma causa, isto é, como mais um fator estigmatizante que inviabiliza a aprendizagem de escolares. Essa questão será tratada, com maior profundidade no terceiro capítulo.

Após compreendermos e discutirmos os significados do preconceito e do estigma na sociedade como um todo, descrevemos e analisamos, no próximo capítulo, os significados desses fenômenos em uma escola pública do município de Maringá em particular.

2 A (RE)PRODUÇÃO DE ESTIGMAS NO INTERIOR DA ESCOLA

2.1 A METODOLOGIA

Nosso estudo foi desenvolvido dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa, uma vez que a mesma leva em consideração todos os elementos e interações de um contexto. Em síntese,

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa (CHIZZOTTI, 2000, p. 79).

Um dos tipos de pesquisa qualitativa é a pesquisa etnográfica. A etnografia “é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade” (ANDRÉ, 1995, p. 27). No entanto, no início da década de 70, os pesquisadores da área da educação começaram a utilizar essas técnicas, originando uma nova linha de pesquisa denominada de “antropológica” ou “etnográfica”. Triviños (1987, p. 120) afirma que “a tradição antropológica da pesquisa qualitativa faz com que esta seja conhecida como investigação etnográfica. E pode-se dizer que, às vezes, se usam indistintamente ambas as expressões para referir-se a uma mesma atividade”.

Considerando a problematização deste estudo, acreditamos que a pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico, é a que melhor nos auxilia na trajetória da investigação, devido às suas características, tais como: o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como o principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; uma preocupação maior com o processo do que com o resultado; o pesquisador analisa os seus dados de forma indutiva; o significado é de fundamental importância nessa abordagem, uma vez que “os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Um outro tipo de investigação relacionado à pesquisa etnográfica é o estudo de caso. Este “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133), como o estudo de uma sala de aula em particular, no qual o

importante é buscar aquilo que ela tem de único. Nessa mesma perspectiva teórica, André (1995, p. 49) afirma que:

O estudo de caso etnográfico possibilita uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa, por outro lado demanda um trabalho de campo intenso e prolongado, o que requer tempo e recursos por parte do pesquisador.

A autora acrescenta que uma das vantagens do estudo de caso “é sua capacidade de retratar situações vivas do dia-a-dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural” (ANDRÉ, 1995, p. 52). É o caso desta investigação, de uma 3ª série em particular, em que buscamos sempre a sua totalidade para uma maior compreensão dos fenômenos preconceito e estigma que, aqui, estão sendo estudados.

O estudo de caso etnográfico, além de “retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza [...] oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 24).

Em síntese, o estudo de caso é valorizado “[...] pela sua capacidade heurística, isto é, por oferecer *insights* e conhecimentos que clarifiquem ao leitor os vários sentidos do fenômeno estudado, levando-o a descobrir novas significações, a estabelecer novas relações, ampliando suas experiências” (ANDRÉ, 1995, p. 53).

2.2 A ESCOLA

A escola em que realizamos nosso estudo pertence à rede pública estadual de ensino do município de Maringá, no Estado do Paraná. Desde sua criação, em 1948, funcionou em prédio de madeira e, a partir de 1965, recebeu um novo prédio em alvenaria. Até o ano de 1997 a escola atendeu ao ensino de 1º grau e o supletivo. Em 1998, passou a atender as quatro primeiras séries do ensino fundamental e, também nesse ano, com a Resolução 585/95, do Conselho Estadual da Educação, foi implantado o Ciclo Básico de Alfabetização - CBA de quatro anos e, por conseguinte, a aprovação automática.

A escola está situada em um bairro central e, por esta razão, rodeada por vários estabelecimentos comerciais de diversos ramos, como confecções, tecidos, eletrodomésticos, móveis, calçados, shopping, bancos, etc. Atende crianças de vários bairros, principalmente os mais periféricos e de outros municípios, como Sarandi.

Segundo informações obtidas junto à supervisão, a escola dispõe de um quadro de 29 professores, dos quais nove trabalham em período integral. Todos possuem formação superior e a maioria com pós-graduação em nível *lato-sensu*. Além disso, tem 14 funcionários em seu quadro.

A escola oferece dois turnos, sendo dez turmas no período matutino e dez turmas no período vespertino. As salas de aula são constituídas, em média, de 25 a 30 alunos, totalizando, aproximadamente, 600 alunos. No período noturno, o prédio é cedido ao Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos - CEEBJA.

Nosso estudo foi desenvolvido em uma 3ª série do ensino fundamental, período matutino.

A sala de aula está composta de 19 alunos, sendo 8 meninos e 11 meninas, com idades entre 9 e 10 anos. Quanto à sua organização, segue o modelo tradicionalmente conhecido, pois as carteiras são distribuídas em fileiras, portanto os alunos sentam-se uns atrás dos outros, privilegiando-se o trabalho individual, sem oportunizar o trabalho em equipe.

A semana letiva está estruturada com as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Educação Física e Educação Artística. Estas últimas têm horários determinados para cada turma, bem como professoras específicas.

Nos próximos itens deste capítulo, apresentamos os dados coletados durante o período de observação e suas respectivas análises e, em seguida, a análise das entrevistas com os alunos estigmatizados pela escola e com a professora da sala de aula.

2.3 AS OBSERVAÇÕES

A observação foi utilizada como o instrumento mais importante neste estudo, uma vez que nosso objetivo era coletar dados para a compreensão da relação dos fenômenos violência

familiar, preconceito na escola, exclusão escolar, originários de um estudo preliminar realizado na graduação. No entanto, à medida que obtínhamos os dados, a questão inicial de violência familiar, tal qual havíamos nos proposto - agressão física, sexual - não estavam presentes na vida das crianças observadas, ainda que indicadas pela escola.

Ficou evidenciado que a violência familiar, aludida pela escola/professora, estava relacionada à percepção da instituição e dos profissionais de que essas crianças sofriam negligência familiar, um braço, sem dúvida, da violência.

Mesmo diante dessa situação, nova, considerando os dados que já havíamos conseguido e diante da importância do fenômeno, avaliamos que deveríamos dar continuidade, uma vez que o objeto continuava a ser o mesmo, apenas o foco da violência é que se alterou para uma nova situação. E, para tal, redirecionamos nossa observação.

Para Chizzotti (2000), a observação participante deve ser realizada por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, com o intuito de reunir as ações dos sujeitos observados em seu contexto natural, com base em sua perspectiva e seus pontos de vista. Desse modo, a nossa imersão no local de estudo, visando compreender os fenômenos em seu contexto, fez-se necessária porque os pesquisadores qualitativos “entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Os autores alertam que “para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado”.

Uma vez inserida no cotidiano escolar, foi-nos possível observar os vários acontecimentos que envolviam os preconceituosos e as vítimas do preconceito, para, em momento posterior, realizarmos as entrevistas.

Registramos as observações em forma de cenas, as quais estão constituídas pelos principais acontecimentos ocorridos em sala de aula e durante o recreio. O período de observação foi entre os dias 11 de março a 08 de julho de 2003, totalizando 68 horas.

A nossa pesquisa em uma 3ª série do ensino fundamental iniciou-se após os contatos preliminares com a orientadora educacional, que disponibilizou a escola para nossa investigação e nos indicou o aluno **Diogo** como aquele que sofre de “negligência familiar”.

2.3.1 Cena 1 – Dia 11 de março de 2003

Ao iniciar a primeira observação, visando atender aos objetivos da investigação, posicionamo-nos próxima aos alunos que aguardavam em fila para dar entrada à sala de aula. Durante esse tempo, as crianças não estão quietas e a professora³, sem muita paciência, chama a atenção de **Diogo**⁴ e de um outro aluno, fazendo a seguinte colocação: “Vocês não podem entrar e se comportar como gente? Parece que não têm família e se têm é de enfeite”. Esta repreensão da professora causa-nos um choque, pois, de imediato, alia o comportamento de cada um às suas respectivas famílias. Os alunos, também assustados, ficam, imediatamente, quietos.

Em seguida, a professora complementa a sua colocação, como se tentasse, por meio da nossa presença, controlar e coagir os alunos, de modo geral, para que se comportassem de forma considerada adequada: “essa é a professora que vai observar a disciplina de vocês, de todos vocês e, pelo jeito, ela já se decepcionou”. Neste instante, todos os alunos nos olham com um ar de desconfiança e, a partir de então, sentimo-nos prejudicados com a colocação feita pela professora.

Já em sala de aula, rezamos a oração do Pai-Nosso e, em seguida, a professora inicia a aula, passando uma atividade de Matemática no quadro de giz: “Problemas: 1) Evita comprou 6kg de tomate a R\$0,95 o quilo. Quanto Evita gastou? 2) O dobro de R\$0,20 mais R\$0,30 é ()R\$7,00 ()R\$0,70 ()R\$70,00 3) Carlos usou R\$3,00 para comprar um produto que custou R\$1,99. Quanto lhe restou em dinheiro? 4) A metade de R\$0,60 é ()R\$6,00 ()R\$0,30 ()R\$3,00? 5) Uma doceira repartiu igualmente 368 doces entre 4 caixas. Quantos doces colocou em cada caixa? 6) Uma quinzena vale: ()10 dias ()30 dias ()15 dias? 7) Eu gastei duas notas de R\$5,00 na farmácia e três moedas de R\$0,50 no pipoqueiro. Quanto gastei no total? 8) O maior valor é: ()R\$13,00 ()R\$1,30 ()R\$0,13? 9) Uma senhora nasceu em 1927. Quantos anos tem em 2003? 10) Um milheiro vale: ()10 ()100 ()1000. 11) Arme e

³ Daqui por diante, a professora de **Diogo**, será denominada de **PD**.

⁴ **Diogo** é nome fictício do aluno indicado pela escola como aquele que sofre negligência familiar.

efetue: $263:3=$; $29:7=$; $2837:9=$; $43210:8=$; $438-39=$; $600-113=$; $6000-1981=$; $683+23+7=$; $436+18+7=$; $903+109+35=$; $438 \times 0=$; $2315 \times 7=$; $438 \times 9=$; $507 \times 7=$; $600 \times 5=$ ”.

Diogo senta-se na primeira carteira da última fileira em relação a porta. Percebemos que, enquanto todos os seus colegas copiam os exercícios passados no quadro pela professora, este aluno fica procurando, por um longo tempo, uma caneta em sua bolsa. Inicia a cópia, somente quando o quadro está repleto de atividades. Direccionamos nossa atenção para ele e constatamos que o tempo todo está inquieto, virando para trás, conversando com o colega em tom alto. Em um dado momento, ele interpela seu colega que está realizando a cópia: “Como que você copiou, seu babaca? Você escreve com uma letra bonita, mas parece uma lesma”. O colega parece não dar muita atenção para o comentário de **Diogo** pois continua copiando e apenas responde: “Pelo menos eu tenho uma letra bonita”. Percebemos que **Diogo** está provocando seu colega, pois ao mesmo tempo em que faz um elogio, em seguida compara-o a um animal de movimento lento. Esta situação leva-nos a realizar uma indagação: o que leva uma criança a provocar a outra?

Por outro lado, a professora mostra-se preocupada em realizar comentários conosco sobre **Diogo**, constantemente. Em uma dessas ocasiões, assim se manifesta: “Hoje, ele está bem calmo. Tem dia que ele faz uma confusão e não para quieto, acho que é porque ele sabe que está sendo observado”. Sentimos que a professora parece querer justificar-se pelo bom comportamento do aluno, uma vez que este não é o cotidiano enfrentado por ela.

Em um determinado momento, enquanto resolvem os exercícios, ouvimos **Diogo** falando para um colega: “Eu dou soco no quadro, eu dou soco na parede lá na outra sala, eu sou forte e não dói nada”.

Durante o intervalo, procuramos ficar observando o que **Diogo** faz, com quem brinca, quem são os seus colegas de brincadeiras. Neste dia, está brincando de luta com os colegas da sala até o momento em que chega um aluno de outra turma, maior do que ele, e começa a espancá-lo, aparentemente sem que tivesse feito alguma coisa. Os seus colegas se afastam da briga. Duas funcionárias, que parecem ser responsáveis pelos alunos durante o intervalo, assistem à cena, mas não tomam nenhuma atitude, surpreendendo-nos. Como é possível assistir a uma cena de violência e simplesmente ficarem passivas?

Quando as crianças retornam do intervalo à sala de aula, a professora pergunta sobre Diogo, e seus colegas respondem que o mesmo foi para a sala da Orientação, uma vez que um menino da 4ª série havia batido nele. Neste momento, **PD** dirigindo-se para nós, assim se coloca: “Ele não apanha de graça. Alguma coisa ele fez”. Sentimos que a professora quer justificar o motivo pelo qual o aluno está conversando com a orientadora educacional. E, em seguida, acrescenta: “Quando ele bate em alguém, eu mando a criança para a Orientação e ele vai junto para se justificar ou ameaçar a criança. Ele não sai da sala da Orientação”. Parece que **Diogo** já está se acostumando ou sendo acostumado a freqüentar esta sala. Que marca pode estar sendo colocada neste aluno? Será que esta marca está deixando-o satisfeito perante os seus colegas e a sua professora? O que pensa **Diogo** sobre toda essa situação?

A sala de aula está uma bagunça. Todos os alunos não param de conversar e não estão realizando a atividade solicitada. Repentinamente **PD** vira-se para **Diogo** e fala-lhe: “A máquina parou de funcionar, já? Eu tô me danando pra você. Não quer fazer não faz, mas deixa eu dar a minha aula. Vai ser dose agüentar esse tipo de aluno trezentos dias no ano”.

A professora inicia a correção dos exercícios pedindo para que alguns respondam. Observamos que **Diogo** responde-lhe duas vezes, corretamente, mas **PD** não lhe dá atenção. Por que a professora o ignora? Que sentimento nutre por esse aluno ao demonstrar tamanha rejeição?

Em seguida, ouvimos **Diogo** ameaçar um colega que senta na fileira ao lado, avisando-o de que irá bater nele. A professora também ouve a ameaça e dirige-lhe uma chamada de atenção: “Guri, põe o dedo nele, se você pensa que ele não tem pai e mãe que nem você. Ele tem sim, você vai ver o que vai acontecer”. **Diogo** fica bastante irritado porque a professora chama-o de guri, respondendo-lhe: - “Eu não sou guri, tenho nome e odeio que me chama assim. E eu tenho pai e mãe”. Percebemos, nesta colocação, o quanto a denominação guri irrita-o, pois isto tira-lhe a identidade pessoal. Por outro lado, o fato de a professora dizer-lhe que não tinha pai e mãe, significava atribuir-lhe a falta de filiação, o que o torna um “nada”. Por que as ofensas direcionadas ao aluno são tão fortes, principalmente vindas de uma profissional, pessoa adulta, para uma criança? Como é que esta relação vai sendo construída no cotidiano da escola?

Diante desse acontecimento, **PD** dirige-se, novamente, até a nossa pessoa e afirma: “Tem uma professora que falou que tem nojo dele, pegou nojo”. Acrescenta: “Ele é um futuro marginal. Quando ele falta eu fico no céu”. Esta relação parece estar marcada pela denominada “profecia auto-realizada”, em que o professor faz uma previsão de fracasso, de insucesso do aluno, conforme foi abordado por Rosenthal e Jacobson, em pesquisa desenvolvida em 1964, em São Francisco, nos Estados Unidos.

Observamos que **Diogo** é uma criança que apresenta algum problema, sem ainda saber exatamente o quê, pois a cada instante, xinga os colegas. A maior parte do tempo, em sala de aula, locomove-se de um lado para o outro e, ainda, mexe e perturba os seus colegas. É uma criança irrequieta e inquieta. Dentro do modelo exigido pela escola, realmente causa grandes transtornos, já que foge ao controle.

Diante desta observação, perguntamos à professora, se **Diogo** tem alguma dificuldade na aprendizagem? **PD** afirma que “Se ele tivesse concentração, atenção, ele conseguia acompanhar”. Portanto, a professora parece ainda não ter relacionado o seu comportamento a algum problema de aprendizagem, discurso que está se tornando comum nas escolas.

Próximo, ao final da aula, as crianças começam a guardar o material. **Diogo** não espera o sinal e nem mesmo a liberação da professora e sai da sala. Depois de alguns minutos, retorna. Nesse momento, **PD**, sentada ao nosso lado, diz-nos: “Lá vem o marginal, também com uma mãe alcoólatra, o que se pode esperar? Depois, se acontece alguma coisa, vem a pinguça toda, toda”. Novamente, a professora refere-se ao aluno como marginal, qualificando-o como filho de uma alcoólatra. Torna-se necessário indagar o quanto estão arraigados na professora alguns estigmas contra este aluno: marginal, sem filiação, filho de alcoólatra.

2.3.2 Cena 2 – Dia 18 de março de 2003

Na segunda observação, inicialmente, encontramos-nos com **PD** na sala dos professores e ela logo informa-nos: “o Diogo não vem na escola desde sexta-feira, estamos no céu”. Percebemos, em sua fala, um imenso alívio devido à sua ausência. Em seguida, acrescenta: “A mãe dele veio na escola e é uma pessoa difícil”. Conforme informações anteriores, ela estava sendo aguardada já há algum tempo para que os profissionais da escola pudessem encontrar uma saída para o referido aluno. No entanto, percebemos na colocação da

professora uma certa dificuldade em resolver o “problema” de **Diogo**, uma vez que sua mãe “é uma pessoa difícil”.

Em seguida, dirigimo-nos para a sala de aula e, lá, rezamos o Pai-nosso, como de costume, e logo observamos que **Diogo** não compareceu novamente. O que terá acontecido com **Diogo**, é a nossa questão. Parece haver uma indiferença, por parte de **PD** e da escola, em relação à sua ausência.

No decorrer da aula, ouvimos alguns alunos conversando e descobrimos que **PD** precisou sair mais cedo no dia anterior, deixando a turma sob a responsabilidade da professora auxiliar. A conversa era sobre os oito nomes de alunos que não tinham realizado as atividades e, como castigo, não participariam da aula de Educação Física na quarta-feira. Nesse momento, a professora que escutou a conversa explica-nos: “Essa é uma forma que encontrei para ver se consigo controlar eles um pouco”. Novamente, detectamos também que nessa escola a aula de Educação Física⁵ parece servir como prêmio ou castigo para os alunos que se comportam ou não, de acordo com as exigências das professoras de sala de aula. A Educação Física passa a ser tomada por ambas as professoras como referência de controle disciplinar dos alunos.

Enquanto **PD** passa alguns exercícios de Português no quadro: “1) Copie do texto ‘De papo com a noite’: duas palavras monossílabas, três palavras dissílabas e quatro palavras trissílabas. 2) Retire do texto três palavras: oxítonas e paroxítonas. 3) Escreva cinco palavras proparoxítonas”, um aluno pergunta em voz alta: “Por que o Breno não veio hoje?” E os demais respondem: “Ele foi embora pra outra cidade”. E o mesmo aluno continua: “Por que o **Diogo** não está vindo mais?” Como não houve resposta, ele mesmo responde: “Acho que ele não vem nunca mais, saiu da escola, ainda bem”. Indagamo-nos porque existe tamanha rejeição e um certo desprezo, tanto de **PD** como de alguns alunos em relação a **Diogo**.

A professora termina de passar os exercícios no quadro e, enquanto os alunos resolvem, vem conversar conosco. Informa-nos que, “na quarta-feira, três pais (inclusive o pai do menino que **Diogo** havia ameaçado anteriormente), vieram reclamar dele, dizendo que seus filhos estão se

⁵ Esta situação foi também detectada na dissertação de Telma Adriana Pacífico Martinelli, sob o título “A formação inicial em Educação Física e a preparação de um profissional reflexivo”, defendida em 2001 e na de Maria Luisa da Silva Borniotto, sob o título “A aparência física e estética dos alunos como determinantes para a exclusão: um novo olhar preconceituoso do professor no meio escolar?”, defendida em dezembro/2002. Ambas as dissertações foram orientadas pela Prof^a. Dr^a. Lizete Shizue Bomura Maciel do Programa de Pós-Graduação em Educação.

queixando, pois não conseguem estudar em razão deste aluno. Estes pais chegaram, inclusive, a ameaçar de irem até ao Conselho Tutelar, caso a escola não resolva”. Será somente o comportamento de **Diogo** que perturba o bom andamento das aulas ou da maioria dos alunos, como temos observado?

PD continua contando que Diogo “mora em prédio, a mãe trabalha o dia inteiro e ele fica sozinho; não tem pai, já é falecido. Esses dias pegaram ele beijando uma menina nos corredores do prédio. A mãe disse que já cansou e vai conversar com ele de novo, mas não vai bater”. Nesta fala, percebemos que a professora tenta justificar o mau comportamento deste aluno devido ao “abandono” do lar pela mãe. Percebemos uma certa ambigüidade na fala da professora, pois ora personaliza o problema de **Diogo** na mãe, ora no próprio aluno. Ainda referindo-se à mãe, **PD** diz: “O ano passado ela armou a maior confusão, deturpou o conteúdo da conversa com a orientadora, dirigindo-se ao Núcleo Regional de Educação de Maringá”. Diante da dificuldade de relacionar-se com o aluno, a professora aponta que o melhor caminho é que o mesmo abandone a escola. No entanto, a mãe parece ter consciência do direito da criança. Parece que **Diogo** e sua mãe tornaram-se grandes problemas para a escola e por isso “tentam” expulsá-los, principalmente quando **PD** afirma: “Eu não concordo com isso, tem direito quem quer estudar, quem não quer tem que ficar analfabeto mesmo”. A partir dessa colocação, passamos a observar de forma mais específica a relação que se estabelece entre a professora e o aluno, pois há uma clara demonstração do desejo que **Diogo** saia da escola. Mas o que acontecerá com ele, caso não ocorra o desejado?

Durante o recreio, como **Diogo** não está na escola, acompanhamos **PD** à sala dos professores e ficamos sabendo, por meio da orientadora, que **Diogo** não está vindo à escola por causa de uma virose.

Já em sala de aula, enquanto os alunos terminam os exercícios, **PD** continua conversando conosco e começa a falar sobre uma aluna hiperativa que, quando não toma o medicamento, transforma a sala num inferno: “Grita, xinga todo mundo, inclusive a escola, não pára quieta” e a caracteriza como “boca suja, pois fala muito palavrão”. Disse-nos que apanha do pai, que é agressivo. No entanto, até esta segunda observação não percebemos nenhum comportamento diferente dessa aluna.

Perguntamos para **PD** sobre as condições financeiras da família de **Diogo** e ela responde: “A mãe dele tem carro, celular, tem condições para não passar fome”.

Referindo-se ao comportamento “indisciplinado” dos alunos, **PD** nos diz: “o problema não é o trabalho do professor e sim a clientela”. Quer dizer, “a escola [...] apresenta-se como vítima de uma clientela inadequada”, portanto a explicação para o fracasso escolar recai sempre sobre o aluno e os seus pais (COLLARES e MOYSÉS, 1996, p. 27). Esta constatação é válida também quando **PD** refere-se a uma aluna que não faz nada: “ela só pode ter algum distúrbio”.

2.3.3 Cena 3 – Dia 25 de março de 2003

Nessa terceira observação, encontramos com **PD** antes de iniciar a aula, na sala dos professores. Sua expressão facial é de desânimo e, logo, situa-nos dentro dos últimos acontecimentos, envolvendo o aluno **Diogo**. Informa-nos que ele “Veio no dia seguinte e agora a mãe dele está vindo um dia sim e um dia não. Mesmo a mãe vindo, ele continua dando problema”. Em seguida, explica: “ontem ele se meteu numa encrenca na hora do recreio, brigou e foi para a sala da Orientação”. A colocação da professora aponta para uma nova provocação de briga, por parte do aluno. Uma indagação se faz presente, neste momento, para nós: será, de fato, **Diogo**, freqüentemente, o centro dessas brigas? Ou, de certa forma, este aluno vem sendo estigmatizado pela escola, pela professora e por seus colegas? Diante do último acontecimento parece não haver outro encaminhamento a ser dado pela escola que não seja freqüentar a sala da Orientação. No entanto, há uma situação nova: o aluno foi encaminhado para a avaliação psicoeducacional, segundo a professora, e observamos em **PD** uma total descrença. Não acredita na possibilidade de melhora de seu comportamento, afirmando: “Ele foi encaminhado, sei lá, vamos ver, né?”

Ao sinal de início das aulas, dirigimo-nos à sala e, após a oração e a acomodação dos alunos em seus respectivos lugares, percebemos, novamente, a ausência de **Diogo**. Perguntamo-nos: que razão estaria havendo para que ele não estivesse presente na sala de aula? Estamos preocupadas, uma vez que nossa investigação, neste momento, depende muito da sua presença.

A professora pede aos alunos para que peguem o caderno de Matemática e passa uma série de atividades no quadro de giz: “Arme e efetue: $436+124+19=$; $908+309+20=$; $436+118+116=$; $24+30+1=$; $236-191=$; $301-211=$; $403-291=$; $390-112=$; $300-12=$; $308 \times 5=$; $960 \times 8=$; $36 \times 4=$; $367 \times 2=$; $900 \times 3=$; $43:8=$; $530:6=$; $680:9=$; $96:8=$; $15:7=$; $30:5=$; $29:7=$ ”. Repentinamente, volta-se para a nossa direção e, sem nenhuma descrição, manifesta-se: “Agora que eu lembrei, ele não veio hoje”. **PD** percebe que cometeu um deslize ético, corrige-se, dirigindo-se aos alunos, pergunta-lhes se era apenas Diogo que havia faltado. Após a confirmação dos alunos, ela continua: “É porque ele está fazendo um trabalho paralelo com a psico (sic), é por isso que não veio”.

Observamos durante o desenvolvimento da aula que, mesmo sem a presença de **Diogo**, a sala de aula, salvo raras exceções, está vivendo uma “bagunça” total. Os alunos agem e comportam-se como se não tivessem uma professora presente. Conversam em voz alta, caminham dentro da sala de um lado para outro. Não estão fazendo absolutamente nada relacionado à atividade solicitada. Há até brigas de socos e pontapés entre os meninos. A professora demonstra, aparentemente, não estar preocupada com a confusão reinante em sala, pois algumas vezes já nos afirmou: “Eu não estou nem aí, já abri mão”.

O que esta situação poderia revelar-nos? Será que **Diogo** já se encontra em um estágio de grande rotulação, sofrendo uma “perseguição” por parte dos alunos e de **PD**? O problema da “indisciplina” não é apenas dele, pois mesmo em sua ausência não há um bom desenvolvimento da aula.

Durante o intervalo (recreio) a professora explica-nos que **Diogo** foi encaminhado para uma psicóloga do Posto de Saúde do Sistema Único de Saúde e para a avaliação psicoeducacional do Núcleo Regional de Educação de Maringá.

2.3.4 Cena 4 – Dia 1 de abril de 2003

Após entrarmos em sala de aula, como de praxe, foi rezado o Pai-nosso. Em seguida, **PD** realiza algumas trocas de lugares dos alunos, sem, no entanto, alterar o local de **Diogo**. Solicita aos alunos para que peguem o caderno de Redação, uma vez que irá realizar um ditado a fim de verificar as suas possíveis dificuldades ortográficas. Observamos que, diferentemente dos outros dias, a sala está silenciosa, pois um ritual estava acontecendo.

Todos acompanhavam atentos o ditado da professora. Logo após o ditado, a professora inicia a correção de uma atividade de Português: “1) Retire do texto “ Dona de casa de 92 anos decide aprender a ler”, página 43-44: um substantivo próprio; um numeral; três palavras monossílabas; três palavras dissílabas; três palavras trissílabas; três palavras polissílabas; duas palavras oxítonas; duas palavras paroxítonas; uma palavra com acento circunflexo; uma palavra com acento agudo; uma palavra com acento til; o antônimo da palavra liberada; o significado da sigla FUMEC; um substantivo comum; um adjetivo e dois verbos. 2) Coloque no plural: A vovó alimenta um sonho especial. 3) Em que data foi publicada a notícia? Em que jornal? 4) Associe corretamente: multidão, classe, alunos, cáfila, quadrilha, pilha, cardume, peixes, ladrões, camelos, pratos. 5) Forme frases: exclamativa (vovó), com travessão e interrogativa (alunos)”. Observamos que **Diogo**, até aquele momento, mantém-se muito bem “comportado”.

Terminada a atividade, a professora aplica novas atividades de Português e, enquanto os alunos realizam a cópia do quadro de giz, **PD** dirige-se até a nossa pessoa, momento no qual perguntamos-lhe se **Diogo** havia melhorado, ao que ela nos responde: “Melhorou, está mais calmo, a mãe dele pinta toda hora aqui sem avisar. Não sei se [sua mudança] é periódica, mas melhorou”. Observamos que, de fato, o aluno parece estar diferente, pois não se levantou sequer uma vez de seu lugar; não “criou” nenhuma situação especial. No entanto, os demais alunos denominados de “indisciplinados” não paravam em seus lugares. Portanto, algo havia acontecido com **Diogo**, mas não sabemos o quê e quanto tempo durará esse novo comportamento.

Em um dado momento, a professora senta-se a sua mesa e observamos que **Diogo** vai lhe mostrar que está quase terminando de copiar as atividades solicitadas. Entretanto, a professora, sem muito entusiasmo e sem mesmo levantar a cabeça para dar-lhe atenção, diz: “Ótimo, ótimo”. É a primeira vez que vimos **PD** dirigir uma palavra positiva e agradável para este aluno, ainda que sem lhe dar grande atenção.

Durante o intervalo, procuramos observar o relacionamento de **Diogo** com seus colegas e verificamos que, diferentemente de outros dias, ele brinca de “pega-pega”, com naturalidade. Após o intervalo, em sala de aula, enquanto os alunos terminam as atividades de Português, a professora traz a informação de que Diogo já havia sido encaminhado para avaliação do Núcleo Regional de Educação no ano anterior e a orientadora havia esquecido. Estamos

atônitas diante de tal colocação, como é possível a escola já ter realizado tal encaminhamento e ter, simplesmente, esquecido. Qual é o compromisso assumido pela escola diante desta criança? Qual é o compromisso profissional de seus representantes e a responsabilidade pelo destino não só desta criança como de outras que poderão se encontrar em situação semelhante?

Bem, mas o resultado obtido por **Diogo**, durante aquele processo de avaliação, foi de que o mesmo deveria freqüentar “sala de recurso”. **PD** explica-nos: “Não é sala especial, é uma sala para desenvolvimento individual”. Mas sua mãe não fez o devido encaminhamento e prometeu fazê-lo este ano. Por meio da fala da professora, parece evidenciar que tanto a escola como a mãe do aluno não se preocuparam com o principal interessado, pois não realizaram o devido encaminhamento. Entretanto, uma questão permanece: será que, realmente, **Diogo** tem algum problema para freqüentar a sala de recurso ou está sendo vítima de algum tipo de preconceito?

2.3.5 Cena 5 – Dia 8 de abril de 2003

Neste dia, ao chegar à escola, encontramos os alunos em fila para cantar o Hino Nacional. Os alunos participam com maior entusiasmo, hoje, do que em outros dias, em especial **Diogo**. Observamos que **PD** não está muito entusiasmada.

Na sala de aula, realiza-se o ritual da oração. Em seguida, a professora solicita aos alunos que peguem o caderno de Matemática para realizarem algumas atividades de acordo com o conteúdo desenvolvido no dia anterior. Após aplicar as atividades de aprendizagem, **PD** inicia a correção individual das atividades de Português nos cadernos dos alunos. Nesse momento, ocorre uma situação bastante constrangedora ao avaliar o caderno de um aluno que ainda se encontra em fase inicial do processo de alfabetização. A professora percebe que o mesmo arrancou quase todas as folhas com as atividades que ela havia proposto. Percebemos que este fato deixa-a bastante irritada e ao se virar para o aluno, fala-lhe em voz bastante elevada: “É por isso que um infeliz desse não vai pra frente. Se fosse meu filho ia apanhar de varinha para aprender”. Imediatamente, os demais alunos reagem de forma assustada à chamada de atenção e nós ficamos indignada e indagamo-nos, naquele momento: O que leva uma pessoa a tratar uma criança com tanta raiva e desprezo? Que sentimento deve ter vivenciado esta criança? Por qual motivo este aluno havia arrancado as folhas de seu caderno?

As crianças estão copiando do quadro as atividades a serem realizadas e percebemos que **Diogo** está explicando a alguns colegas o seu endereço residencial. Ao ouvi-lo, **PD** interpela-o, dizendo-lhe: “Diogo faz, chega. Depois a tua mãe chega e você não está fazendo nada”. Percebemos que a professora está tentando controlar o “comportamento” indesejável do aluno, por meio da possível chegada de sua mãe. Há, portanto, aqui, uma clara solicitação de intervenção da família nas “coisas” da escola e uma nítida desresponsabilização da professora pela criança durante o tempo passado na sala de aula. Ou será que a escola ou a professora está sem a mínima condição profissional para tratar das crianças “denominadas” de problemáticas? Estas indagações causam-nos uma grande angústia pela clara visão de impotência experienciada pela escola.

Ao concluírem a atividade de Matemática, **PD** inicia a correção e observamos que a mesma encontra-se novamente bastante irritada. Agora, porque os alunos não estão acompanhando a correção. Em um determinado momento, **Diogo** vibra ao acertar um exercício e, para comemorar, levanta-se de sua carteira e começa a dançar. Nesse exato momento, a professora dirige-lhe uma ameaça: “Eu vou abrir a porta e quero que a tua mãe te pegue”. Novamente há uma tentativa de controlar o aluno por meio de uma coerção. Imediatamente, responde à professora: “Ela não vem hoje, eu sei”. **PD**, realçando o seu “mau comportamento”, fala-lhe: “É por isso que está assim hoje. Cria vergonha na cara, não é só ter vergonha na cara na frente da mãe”. E ela continua: “se comporta e se mostra um homem de verdade e não um falso, pois você já é um homem, um rapaz; mede a sua altura pra ver”.

Percebemos que a relação entre **Diogo** e **PD** está deteriorada. As palavras, as chamadas de atenção fluem de forma fácil.

Após esta situação, a professora termina a correção e aplica novos exercícios. Evidenciamos que suas ações são intencionais, pois procura passar o máximo de atividades para manter os alunos ocupados o maior tempo possível, evitando as conversas paralelas. No entanto, sua estratégia não consegue alcançar êxito. Parece que os alunos já se acostumaram a esse ritual e nada os instiga a reverter a situação. Por que isto está tão presente nesta sala de aula?

Após observarmos todos esses acontecimentos, direcionamos nossa atenção, especificamente para **Diogo**, constatando que, ao mesmo tempo em que copia os exercícios, ele conversa, levanta de sua carteira, dança na sala, volta a copiar. Por outro lado, observamos que há outras

crianças conversando, algumas em pé. Para essas crianças, parece que **PD** faz vistas grossas, não enxerga e não ouve. Somente **Diogo** é repreendido: “Diogo senta, você está tumultuando a aula. Que impressão você pensa que está causando nos outros, hein?”. Na nossa condição de observadora da relação que se estabelece entre professora e aluno, temos que destacar que este aluno está sofrendo uma perseguição terrível. E, aí, torna-se necessária levantar uma indagação: estará essa perseguição ocorrendo em razão de ter sido declarada na/pela escola como criança negligenciada pela mãe?

Durante o intervalo, **Diogo** comporta-se como as demais crianças. Neste dia, brinca de luta com seus colegas. Observando a cena começamos a refletir como as brincadeiras agressivas estão sendo naturalizadas por todos nós, profissionais da educação, a ponto de presenciarmos crianças brincando de luta, crianças brigando e se machucando ou machucando a outros e, simplesmente, não nos mobilizamos diante delas.

Ao retornarem para a sala de aula, os alunos devem continuar com as atividades e **PD** vem fazer-nos um comentário a respeito de **Diogo**, desta vez mencionando a nota da prova de Matemática realizada no dia anterior. O aluno obteve nota um. Mais uma vez, a professora afirma-nos: “Diogo tem muita dificuldade. Se ele tivesse atenção, talvez...” Detectamos, nesta fala, que as explicações para qualquer tipo de problema, tal como o fracasso escolar, sempre está no aluno e/ou na sua família, mas nunca na escola. Desse modo, “a questão pedagógica parece estranha ao problema do fracasso escolar, não chega a ser considerada nem como uma das esferas em que se poderia buscar soluções” (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 90).

Após a correção dos exercícios de Português, **PD** entrega uma folha de sulfite para cada aluno e pede que apresente três exemplos de cada uma das operações de adição, subtração, divisão e multiplicação. O exercício vale nota. Esta atividade era para “acalmá-los”. Em seguida, vem conversar conosco novamente, mas agora para falar da mãe de Diogo. Afirma que ela é uma pessoa muito mal educada, pois adentra a sala de aula sem pedir licença.

Já próximo ao final da aula, as crianças começam a guardar o material. Nesse momento, aparece a mãe de **Diogo**. Adentra a sala de aula com uma expressão bastante séria, indo em direção ao filho, perguntando-lhe se havia copiado as atividades do quadro de giz. Pede para olhar o caderno. **PD** aproveita a oportunidade e se aproxima da mãe para contar-lhe que “Diogo deu muito trabalho hoje”.

2.3.6 Cena 6 – Dia 15 de abril de 2003

Encontramo-nos, inicialmente, com a professora e os alunos na fila para cantarmos o Hino Nacional. Ao término deste, observamos um gesto carinhoso de **Diogo** para com a professora, com um sorriso meio tímido dá-lhe um abraço e um beijo, ao que ela reage com um sorriso discreto e um olhar “desconfiado” em nossa direção.

Já em sala de aula, rezamos, como de hábito, e **PD** solicita aos alunos que coloquem sobre a carteira o caderno de redação. Dirigimos nossa atenção para **Diogo** e observamos que está sentado em outro lugar. Curiosa, perguntamos à professora o motivo da mudança e ela admirada responde-nos: “Ah! que boba, nem vi que ele mudou de lugar”. E, imediatamente, chama sua atenção, ameaçando-o: “se não voltar para o seu lugar vou falar para a sua mãe”. Depois de muito reclamar **Diogo** volta para o antigo lugar.

PD solicita aos alunos que abram o livro de Português “Viver e aprender” na página 52 e realizem as seguintes atividades: “Retirem do texto ‘Ao pé da letra’ de Alina Perlman 1) Um substantivo derivado; 2) A palavra desenhado apresenta () encontro vocálico ou () dígrafo. Logo em seguida, entrega uma folha com atividades de Língua Portuguesa, avisando-os de que se trata de uma prova. Durante a realização da mesma, a sala está uma bagunça, os alunos conversam entre si, andam de um lado a outro, e **Diogo** é, novamente, responsabilizado pelo tumulto: “Não adianta dar beijinho na professora, lá fora, e pisar nela, aqui dentro; a gente quer respeito e obediência também”. O que temos observado ao longo dos encontros é que a falta de respeito acontece entre ambas as partes.

PD pega alguns livros no armário, próximo à nossa carteira e informa-nos que, no dia anterior, **Diogo** estava impossível, não parou sentado um minuto e, sua mãe, com suas chegadas repentinas, pegou-o em flagrante e ele “perdeu o rumo”. Percebemos que **PD** sentiu uma certa necessidade de explicar-nos sobre o beijo que havia recebido. Assim posicionou-se: “Agora ele está assim, não sei se é a mãe que mandou, eu não ligo, ele está mais calmo agora, parou com aquela agressividade, está fazendo acompanhamento com a psicóloga e sala de recurso”. Tamanha é a perseguição a **Diogo** que, até, um simples beijo já causa uma certa desconfiança na professora.

Alguns alunos começam a entregar a prova e **PD** logo passa as seguintes atividades no quadro de giz para que ninguém fique sem ocupação: "1) Escreva um bilhete avisando sua tia que vai vê-la no domingo; 2) Escreva um cartão desejando Feliz Páscoa a alguém; 3) Escreva um anúncio oferecendo-se para trabalhar; 4) Escreva um convite convidando um primo para um Chocobingo na escola". Os alunos continuam andando e conversando e **PD**, muito nervosa e irritada, percebendo a falta de obediência começa a gritar: "Ah! como eu não gosto de aluno metido a besta" e, imediatamente, ameaça **Diogo**: "Eu quero que a tua mãe te pegue em pé, eu quero". Diante dessa situação percebemos um forte desejo de **PD** para que **Diogo** sofra um mal maior.

PD começa a correção de algumas provas e as notas são baixíssimas e comenta: "Eu não sei que futuro vocês vão ter, eu não sei mesmo". Segundo ela, a justificativa para tantas notas baixas é a "falta de atenção e indisciplina".

Durante o recreio, **Diogo** brincou de luta com seus colegas e, diante desta situação, refletimos como a violência e a agressão são fenômenos comuns do cotidiano do homem. Mas, além disso, são freqüentemente exaltados e estimulados pelos meios de comunicação, pelas brincadeiras, pelo próprio jogo infantil, pelos brinquedos, isto é, o lazer está saturado de violência. Como afirma Saffioti (1989, p. 58-59):

[...] os homens são educados para a violência. E esta socialização para a violência começa muito cedo, presenteando-se os meninos com armas de brinquedo. Além de aprender a matar, ainda que de brincadeira, o menino dispõe de jogos industrializados, nos quais dois conjuntos de soldados, dois times, fazem guerra entre si. E quem maneja esta guerra é o garoto. É, portanto, treinado para matar e para o comando da guerra.

Novamente em sala de aula, **PD** entrega uma folha de papel almaço com uma figura para cada aluno, pedindo que façam uma redação, valendo nota de zero a dez. Nesse momento, a orientadora vem até a porta e entrega para a professora um questionário denominado "Indicação de colegas" que deverá ser respondido pelos alunos, em casa, e sem a ajuda dos pais, mesmo porque trata-se dos colegas e do ambiente escolar. Imediatamente, **PD** faz a entrega e dá uma explicação de como deverá ser feito, avisando aos alunos que este ficará como tarefa. Os alunos, alvoroçados com o mesmo, começam uma discussão elegendo os melhores e os piores da sala; **PD** também elege o pior aluno, referindo-se a Diogo: "O pior tá

aqui ó, é você". Como se não bastasse continua: "Eu não quero mais que você venha me beijar não, pode parar. Vem agradando lá fora e não respeita aqui dentro". Perguntamo-nos, diante de tal agressão, como será que **Diogo** se sente? Oliveira (1994, p. 11) afirma que, "de um modo geral, os alunos considerados pela escola como os 'mais difíceis' ou 'indisciplinados' e com menor nível de rendimento costumam fazer um julgamento pouco satisfatório de si mesmos como alunos [...]".

Em um dos momentos em que **PD** vem conversar conosco, assim se refere aos alunos rotulados: "Tem aluno aqui que tem tudo pra ser um marginal, principalmente aqueles que a família não está nem aí". Diante desta situação, observamos que **PD** está produzindo preconceito ao estigmatizar estes alunos de marginais, pois está pré-determinando o futuro deles.

Próximo ao término da aula, a mãe de **Diogo** aparece na porta, flagrando-o de pé, no meio da sala e com a mochila nas costas. Imediatamente, **PD** conta à mãe que seu filho não tinha feito nada das atividades solicitadas. Neste momento, temos a impressão que **PD** sente um certo prazer em "dedurar" o aluno. Sua mãe, muito nervosa, pede a ele que sente em seu lugar e copie todas as atividades que estavam no quadro de giz e que ainda não havia copiado; solicita à **PD** que não deixe ele sair da sala enquanto não copiar tudo e, como se não bastasse, solicita-lhe que corte o recreio e deixe-o fazendo as atividades em sala de aula. Ao retirar-se da sala, **Diogo** começa a chorar e muito nervoso, sentindo-se humilhado perante os colegas, dá vários socos no próprio caderno e, em seguida, começa a copiar. A orientadora é chamada à sala e, depois de informada da situação, determina que Diogo ficará também sem Educação Física.

2.3.7 Cena 7 – Dia 22 de abril de 2003

No sétimo dia de observação, após cantarmos o Hino Nacional, como vinha acontecendo há duas observações anteriores, assistimos, ainda no pátio da escola, a uma breve apresentação da 4ª série sobre o Descobrimento do Brasil.

Já em sala, a professora iniciou a aula explicando um novo conteúdo, "Multiplicação por dois algarismos no multiplicador". Após a explicação, entrega aos alunos uma folha mimeografada

com exercícios do novo conteúdo e, em seguida, passa as respostas, aleatoriamente, no quadro de giz, solicitando-lhes que as copiem no verso da folha.

Diogo está realizando a atividade, mas observamos que a todo momento levanta do seu lugar para olhar no caderno do amigo e, como era de se esperar, logo é ameaçado pela professora: "Diogo, a sua mãe vai te pegar em pé". Ao perceber que alguns alunos já haviam concluído a atividade solicitada e para não deixá-los ociosos, **PD** passa alguns problemas no quadro: "A) Num pacote temos 50 balas. Quantas balas temos em 23 pacotes iguais? B) Edivaldo ganhou 16 bombons de sua avó. Comeu 4 e o que sobrou dividiu entre 4 crianças carentes. Quantos bombons cada criança recebeu? C) Quanto resulta o dobro de 1 dúzia menos 8? D) Dividi 6 centenas, 3 dezenas e 9 unidades por 8. Quanto resultou? E) Comprei 2 calças a R\$36,80 cada uma e 3 cintos a R\$18,99 cada. Quanto gastei?" Neste dado momento, **Diogo** aposta com duas "boas" alunas para verificar quem copia primeiro, mas, como conversa bastante, acaba perdendo para uma delas.

Direcionamos nossa atenção para Nádia⁶ e observamos que, até agora, não realizou as atividades solicitadas. Brinca o tempo todo com cola, passando-a nas mãos e, ao mesmo tempo, recorta e cola algumas folhas de caderno. Nádia é uma menina muito quieta, reservada, fala muito pouco e parece viver em um mundo à parte. **PD**, passeando pela sala, pára em sua carteira e, com um tom agressivo, expressa-se da seguinte forma: "Eu tenho raiva de aluno preguiçoso, eu detesto aluno preguiçoso". E continua: "Ô menina, por que você não fica em casa, hein? Não faz nada mesmo. Podia ficar em casa dormindo e, para não precisar levantar, podia pedir pra sua irmã, aquela que fica te abraçando e te beijando na entrada, levar café da manhã para você, na cama; é preguiçosa mesmo". Como se não fosse suficiente, continua a sua repreensão: "É incrível, vem para a escola de graça (pois ganha passe escolar), estuda de graça (pois a escola é pública), ganha material escolar e chega na escola e não faz nada. Não devia ganhar nada". Nádia não reage, nem sequer levanta a cabeça, parece já estar acostumada com tanto desprezo. Neste momento, perguntamo-nos porque **PD** dirige-se à Nádia com tamanha agressividade, uma aluna aparentemente invisível, pois é discreta, não realiza as atividades solicitadas, não perturba ninguém, mas incomoda a professora. Por quê?

⁶ Nome fictício da aluna, indicada pela professora como aquela que sofre de negligência familiar.

Depois de alguns minutos, **PD** vem até nossa carteira e ainda referindo-se à Nádia diz, em voz alta: "Que futuro vai ter, hein? Acha que vai para a universidade? Vai nada, vai ser uma empregada doméstica". Com estas colocações **PD** já está pré-determinando um futuro bastante desvalorizado na sociedade capitalista, tentando incutir na criança a idéia de que não tem condições para alcançar a universidade por ser "preguiçosa". Com essas colocações, a professora está excluindo, desde já, a aluna do processo escolar. Neste momento, **PD** nos traz uma informação importante, indica **Nádia** como uma criança que sofre violência em casa, a negligência, pois "além da mãe nunca ter aparecido na escola e nunca ter tratado as manchas brancas de micose em seu rosto, esses dias a professora auxiliar percebeu que piolhos estavam caindo de seus cabelos". **PD** chegou à conclusão de que a aluna não tem mãe, "para chegar a esse ponto".

Ao tocar o sinal para o recreio, **PD** esquece de encaminhar **Diogo** para a sala da orientação, conforme recomendação de sua mãe, para ficar sem recreio, realizando as atividades que não desenvolveu em sala no período estabelecido pela professora. Já no pátio, diz a ele: "Eu vou te dar um voto de confiança hoje, mas olha lá, hein". Durante o recreio **Diogo** brinca de luta e de "rasteirinha", como de costume, com seus colegas de classe.

Após o recreio, **PD**, imediatamente, cobra de **Diogo** o retorno do "favor" recebido: "Eu te dei um voto de confiança e quero alguma coisa em troca, então faça, eu quero que a tua mãe te pegue".

PD distribui três temas para a realização de uma atividade de pesquisa: Fundação de Brasília, Descobrimento do Brasil e Tiradentes. **Diogo** e **Nádia** receberam o mesmo tema, mas o trabalho será desenvolvido individualmente, para a tristeza dos alunos que solicitam que este seja realizado em equipe.

Passado alguns minutos, **PD** dá início à correção dos problemas e solicita a alguns alunos que os resolvam no quadro. Observamos que **Diogo** e **Nádia** nunca foram chamados, pois somente vão ao quadro os considerados "bons" alunos. Por que **Diogo** e **Nádia** estão sendo deixados de lado? Ao que tudo indica, estão sendo excluídos do processo porque é, segundo a professora, "indisciplinado", porque é "preguiçosa" e porque ambos são "vítimas da negligência familiar".

No momento da correção, a agressividade e a falta de paciência de **PD** estende-se também a um "bom" aluno, que está resolvendo um dos problemas: "Eu tenho raiva desse moleque que não presta atenção na aula e depois faz tudo errado", e a um outro que está em processo de alfabetização e está conversando: "Eu tô falando de você, ô monte, não vou nem falar monte de quê; eu tô falando e ele não está nem ouvindo". Por que **PD** maltrata tanto os seus alunos? Por que distribui tantos rótulos a eles?

Há professores que se julgam no direito de distribuir rótulos entre seus alunos, como se estes fossem mercadorias a ser organizadas em prateleiras de casa de comércio, referindo-se a eles como: chorão, mijão, jacu, coiô, tampinha, bolão, princesa, agressivo, fadinha, marcha lenta, furacão, etc. Esses rótulos funcionam como definição de traço de personalidade, pois são distribuídos como referentes ao traço mais marcante da personalidade da criança (QUELUZ, 1986, p. 79).

Após a correção, **PD** solicitou aos alunos que pegassem o caderno de redação e fizessem um diálogo com o título "Um encontro interessante" e, que, se não desse tempo de terminá-lo ficaria como tarefa.

2.3.8 Cena 8 - Dia 29 de abril de 2003

Na oitava observação, encontramos-nos com os alunos, antes de iniciar a aula, no pátio da escola. Hoje, excepcionalmente, não cantamos o Hino Nacional.

Ao sinal de início das aulas, dirigimo-nos à sala e, após a oração, **PD** entrega uma folha mimeografada com operações matemáticas e avisa: "Vale nota, de zero a dez". Percebemos que nem mesmo a ameaça faz com que os alunos correspondam a sua expectativa de comportamento, pois repetem a mesma bagunça, conversas paralelas, o barulho da observação anterior. **PD** permanece sentada em sua mesa, realizando outra atividade, como se nada estivesse acontecendo. Nesse dia, demonstrou, outra vez, sua atitude visivelmente preconceituosa, pois mudou sua mesa de lugar, colocando-a próxima à porta, para afastar-se de **Diogo** e explicou-nos: "Vou até vir mais pra cá pra ficar longe". Por que **PD** rejeita tanto **Diogo**, é uma questão que não se cala dentro de nós.

Passado alguns minutos, **PD** distribui mais uma folha, cujas atividades são problemas matemáticos, e diz aos alunos: "Se pensam que vão ficar a manhã toda apenas com essas

operações, não vão não, já vou entregar a outra prova; tão pensando que aqui é piquenique? Não é não”. Observamos que hoje **PD** está extremamente irritada e impaciente, procurando ocupar ao máximo os alunos para que não seja aborrecida demais.

Dirigimos nossa atenção para **Nádia** e observamos que ela apenas colocou seu nome na folha; continua brincando com sua borracha e fazendo desenhos. Em seguida, voltamos nossa atenção para **Diogo** que está jogando “tazos”⁷ na sala. Um aluno tenta avisar à professora sem sucesso, pois ela nem o ouve. Ao voltar nossa atenção novamente para **Nádia**, que está sentada próxima à nossa carteira, observamos que resolveu os exercícios da primeira folha e começa a fazer a segunda.

PD permanece sentada, concentrada em suas atividades e parece alheia ao que está acontecendo na sala, até o momento em que **Diogo** começa a brincar com os colegas que se sentam próximos a ele: bate as mãos nas pernas, depois uma palma e, em seguida, estala os dedos; outros meninos, que estão sentados próximos a nós, começam a imitá-lo e **PD**, irritada, diz:

Ô, menino, como você é chato, desagradável, faz tudo para ninguém gostar de você; faz alguma coisa pra alguém gostar de você, parece que gosta de ser mal amado. Não obedece nem a mãe em casa, não tem educação em casa, pois criança que é bem educada em casa é bem educada na escola; parece que tem pai e mãe de enfeite, parece um bicho que escuta e não obedece.

Nesse momento, duas questões chamam-nos a atenção: primeira, **PD** responsabiliza o próprio aluno por ser mal amado e, segunda, responsabiliza a família por não lhe dar educação. **PD** reforça a todo momento que **Diogo** não tem família, que se tem é de enfeite, que é mal amado. Com essas atitudes, **PD** não estará produzindo mais estigmas no garoto, podendo até influenciar o olhar dos outros alunos? Além do mais, devido à reação da professora, **Diogo** vai sendo caracterizado com novos rótulos: chato, desagradável. Queluz (1986, p. 79) afirma que:

A criança começa a conviver com o rótulo e é através dele que ela aprende sobre si mesma, é a sua professora que lhe conta como ela é e é essa mesma pessoa que fornece dados sobre o seu desenvolvimento à sua família. No seu dia-a-dia começa a ser tratada de forma mais coerente com o rótulo que carrega do que com os seus impulsos reais; então o que pode ocorrer é um ajuste da criança ao rótulo: o que era passageiro é então sedimentado (grifo nosso).

⁷ Figura que vem dentro do pacote de *cheeps*.

Outra situação constrangedora ocorre com **Nádia** e Léo, que, ainda, não pagaram a apostila de Ciências, no valor de dez reais⁸. **PD** cobra o pagamento e diz: “Me admira esses pais que não pagam. O que é (sic) dez reais durante um ano inteiro, que eles não tem custo nenhum”. E continua, agora, dirigindo-se apenas à **Nádia**: “A Nádia só presta pra vir na escola pra não fazer nada. Dinheiro pra comprar cola e arrancar as folhas do caderno, gastando com bobeira tem, mas para pagar a apostila não tem”. **PD** mostra-se fria e incompreensível, pois estes dois alunos aparentam ser de famílias humildes, de baixa renda.

PD começa a corrigir as provas de quem já entregou. **Nádia** e **Diogo** tiraram zero. Este, ao saber da nota, vira-se para o colega e diz: “estou na fase do zero”. **Diogo** parece já estar acostumado com a nota zero. O que será que está acontecendo com ele? Será que desistiu de tentar? Será que percebeu que está sendo excluído do processo, uma vez que sua professora não lhe atribui nenhum apoio e incentivo?

De modo geral, os alunos considerados pela escola como os “mais difíceis” ou “indisciplinados” e com o menor nível de rendimento costumam fazer um julgamento pouco satisfatório de si mesmos como aluno: freqüentemente se dizem incapazes de realizar determinadas tarefas; em alguns casos tentam realizá-las, mas ao primeiro sinal de dificuldade, desistem; em outros casos nem tentam realizar [...] (OLIVEIRA, 1994, p.11).

Durante o recreio, diferente dos outros dias, **Diogo** preocupou-se em se alimentar, repetindo duas vezes a merenda. Quando começou a brincar, tocou o sinal para o recomeço das aulas.

Após o recreio, encaminhamo-nos até a sala da orientadora e pedimos-lhe para conhecer as respostas do questionário “Indicação de colegas”⁹. Ela fornece-nos, explicando que estão faltando alguns porque nem todos os alunos entregaram. O resultado foi o seguinte: **Diogo** foi indicado apenas uma vez na pergunta um, item Ciências; uma vez no item artista e cantor; oito vezes para o item esportista, contido na pergunta dois. Ele também considerou-se o melhor esportista da sala. Na pergunta três, foi indicado duas vezes como quem possui o

⁸ Para a disciplina de Ciências foi confeccionada uma apostila no valor de R\$10,00. Todos os alunos deveriam ter efetuado o pagamento no momento da distribuição da mesma.

⁹ Este questionário foi uma solicitação da escola e contempla as seguintes perguntas: 1) Em sua sala, a quem você pediria ajuda em seu dever de casa nas seguintes áreas: Matemática, Português, Estudos Sociais e Ciências; 2) Em sua sala, quem você consideraria o melhor: artista, cantor, esportista, músico e outro; 3) Em sua sala, quem tem: o melhor senso de humor e as idéias mais originais; 4) Em sua sala, quem você gostaria que fosse o líder quando você está fazendo trabalho de grupo? 5) Em sua sala, quem é o melhor aluno?

melhor senso de humor. **Nádia** foi indicada duas vezes, no item Ciências da pergunta um e uma vez como aquela que possui as idéias mais originais, referente a pergunta três.

Novamente em sala de aula, **PD** entrega nova folha mimeografada, agora com atividades de Língua Portuguesa, sobre pontuação, acentuação, substantivo simples, próprio, coletivos, dígrafos... e explica que é uma revisão dos conteúdos.

Nessa oitava observação, percebemos que **PD** está mais irritada e impaciente do que em outros dias e tal afirmação é possível devido às suas atitudes durante a aula. Sua agressividade e sua mania de rotular os seus alunos estendeu-se até Branco, aluno ainda em fase inicial de alfabetização que, além de não estar realizando suas atividades está conversando com o colega da frente. **PD** dirige-se até ele, dá-lhe um chaqualhão, empurra sua carteira e, de tão nervosa, deixa cair os seus óculos que estavam em sua blusa. Como se não bastasse, discursa: “Esse banana, marginal, esse atraso de vida, essa coisa, esse moleque preguiçoso que não faz nada e só atrapalha os outros; eu não quero ouvir a sua voz, é um favor que você me faz. E não saia daí porque senão você vai ver onde vai parar”. Por que trata este aluno com tantos qualificativos estigmatizantes? Tais atitudes não poderão contribuir para a falta de desenvolvimento cognitivo de seus alunos?

PD passa a última atividade do dia no quadro de giz: “Faça um diálogo: A pulga e o cachorro”. Próximo ao término da aula, a mãe de **Diogo** aparece e ajuda-o a terminar os exercícios.

2.3.9 Cena 9 – Dia 06 de maio de 2003

Nessa nona observação, logo após o canto do Hino Nacional, acompanhamos a professora e os alunos para a sala de aula. Inicialmente, rezamos o Pai-Nosso, como de costume, e logo começamos a perceber que será um dia difícil, pois os alunos estão muito agitados. Em poucos segundos vem a constatação, **Diogo** é advertido pela professora por estar de pé e conversando: “Ô, menino, chega. Eu quero que a tua mãe apareça hoje. Faz tempo que ela não vem e eu quero que venha porque vou rasgar o verbo”.

Por outro lado, observamos que **Nádia** mudou de lugar, está sentada na primeira fileira em relação à porta e na segunda carteira. Coincidência ou não, esta fila é composta apenas por alunos “indisciplinados, que não fazem nada e com dificuldades de aprendizagem”, segundo **PD**. Será uma simples coincidência ou estes alunos estão sendo segregados e excluídos?

PD inicia a aula explicando aos alunos que hoje realizarão a prova de interpretação de texto. O texto escolhido tem como título “Virinha”, escrito por Lígia B. Nunes. Durante a realização da prova, a aluna que está sentada à frente de **Nádia** recebe uma repreensão por estar ajudando-a: “Ô, menina, isto é uma prova, não é brincadeira não; a Nádia não faz nada e se não fizer nada na prova eu não estou nem aí, mas não vou admitir que ninguém a ajude”.

Depois de vários dias ausente, Juli veio para a escola e, como era de se esperar, não consegue resolver a prova, pois perdeu o conteúdo. Então, levanta-se e pede ajuda para **PD** que, sem perder a oportunidade e o costume, responde-lhe: “Lógico que não sabe fazer, não faz nada em sala. Deixa a prova em branco, eu dou um zero bem grande e sua mãe assina. Eu não quero nem saber, faz tempo que você está assim, a sua mãe não está nem aí e eu também não estou, você não é minha filha”. Diante desta colocação e das várias situações já presenciadas, indagamos: qual será o futuro dessas crianças que estão sendo jogadas à própria sorte, em sua formação escolar? **PD** marca, fortemente, uma colocação de desincumbência profissional de forma confusa: “você não é minha filha mesmo”. Realmente, a aluna não está na escola na condição de filha, mas de aluna, portanto não é uma relação de mãe e filha, mas é uma relação pedagógica.

Retornando à nossa observação, percebemos que a sala está uma bagunça só, conversas paralelas, alunos andando pra lá e pra cá, alguns até brigando e se chutando. **PD** parece nem estar presente e nem mesmo sentir-se responsável pelos alunos. Não há respeito entre os alunos que estão bagunçando e muito menos de **PD**, que é responsável pela sala, por aqueles que estão realizando a prova.

Depois de alguns minutos, **PD** entrega para quem já terminou uma folha mimeografada com as seguintes atividades de Matemática: “(1) Coloque na numeração romana: 236, 1058, 431;

2) Passe para numeração arábica: XXXVIII, CCLXXIII; 3) Decomponha: 36801; 4) O numeral 683 tem quantas ordens e quantas classes?; 5) Componha 6 centenas, 4 dezenas e 1 unidade; 6) O sucessor de 3201 é...; 7) O antecessor de 1500 é...; 8) A metade de 68 é...; 9) O dobro de R\$ 35,30 é...; 10) O triplo de 30 é...”.

Durante o recreio, **Diogo** apanha de quatro meninos da 4ª série e apanha bastante, um segura-o e os outros batem. Ficamos perplexa diante do acontecimento e pedimos à zeladora que, também, está no pátio presenciando a cena, para que tome uma providência. Mas, ao contrário de uma tomada de atitude, ouvimos como resposta a seguinte colocação: “Deixa, eles são ruins mesmos, deixa que apanhem”. Que absurdo! Então só porque **Diogo** é “indisciplinado” vão deixar que seja espancado? Onde está nossa capacidade de indignação para com a violência? Cordeiro (1986, p. 57) responde: “Estamos acostumados a ver pessoas serem humilhadas, a ouvir gritos abafados através de paredes, sem dizer nada: afinal, isso não é da nossa conta!”. Além disso, parece que os membros da escola estão abandonando aqueles que estão estigmatizados como ruins, mal comportados [...] . **Diogo** começa a chorar e os meninos vão embora. Ele se encaminha para a sala da orientação e permanece lá até o final do recreio. Dirigimo-nos a ele para verificar se está bem, ele nos diz que conversou, anteriormente, com a orientadora e já pediu para sua mãe comparecer à escola, mas de nada adiantou, já que continua apanhando.

Em meio a essa confusão toda, localizamos **Nádia** e observamos que, diferentemente de **Diogo**, está sentada em um canto, tomando lanche com outra colega. Trata-se de um comportamento bem diferente. Essa aluna deixa-nos muito perplexa. É necessário observá-la mais atentamente, já que também sofre estigmatização.

Após o recreio, **PD** corrige os exercícios no quadro e solicita aos alunos, como próxima atividade, uma narração com tema livre.

Neste dia, sentimos necessidade de buscar algumas informações sobre **Diogo** com a orientadora e obtivemos informações importantes: **Diogo** perdeu o pai, quando tinha apenas um ano de idade, em um acidente automobilístico. Sua mãe informou à orientadora que, mais

ou menos um mês antes da morte do marido, este havia mudado, vinha comportando-se com mais agressividade. Segundo a orientadora, a mãe de **Diogo** é uma pessoa difícil, muito fechada, porque não gosta de falar sobre sua vida. Acrescentou que, não pode afirmar, ou melhor, comprovar, mas que a mãe trabalha o dia todo, portanto **Diogo** fica sozinho; ela sai à noite, volta tarde, bêbada, e bate nele. Mas ele nunca chegou à escola com nenhuma marca, pelo menos aparente.

2.3.10 Cena 10 – Dia 13 de maio de 2003

Na décima observação, encontramos os alunos brincando no pátio, antes do sinal do início das aulas. Observamos que todas as crianças estão muito bem agasalhadas, diferentemente de **Diogo** que está de shorts e camiseta, roupa pouco apropriada para o clima frio desse dia. Após o Hino Nacional, dirigimo-nos para a sala de aula.

Após a oração, a sala ficou bastante tumultuada, **PD** e a professora auxiliar (PA) estão conversando próximas ao quadro de giz, sendo um dos assuntos a transferência do aluno Valmir para o período vespertino em razão da coincidência de horário da aula de reforço. Este aluno ainda se encontra na fase inicial da alfabetização. Os alunos aproveitam a situação para conversar e fazem muito barulho. Nos primeiros minutos, não houve nenhuma atividade e **PD** dirige-se a nós para contar que tem em mãos uma ficha de Diogo para ser preenchida, solicitando os conteúdos que deverão ser trabalhados na sala de recursos, por solicitação da psicóloga. Para a professora, ele tem dificuldades em muitos conteúdos e, com um sorriso irônico afirma: “Não vai caber tudo aqui”.

Novamente, a professora cobra de **Nádia** o pagamento da apostila, mas não obtém êxito, pois a menina não trouxe o dinheiro e **PD** fala: “Não é a toa que a Nádia é assim, né? Vem de casa, que mãe, meu Deus do céu, que mãe!”. Percebemos que **PD** está sempre aliando o comportamento dos alunos às suas respectivas famílias.

PD inicia a aula corrigindo alguns exercícios de Geografia sobre “orientação geográfica, os limites do município de Maringá e seus vizinhos”. Nesse momento da aula, observamos que

Nádia fez a tarefa solicitada, ora acertando e dizendo a resposta em voz alta, mas sem ser ouvida pela professora, ora errando e fazendo a correção.

A próxima atividade realizada é a avaliação de Ciências, referente às propriedades da água, os nomes dos planetas, a composição do planeta Terra (mais água ou mais terra), etc. Durante a realização do teste, assim denominado por **PD**, a maioria dos alunos está conversando, inclusive **Diogo**, que neste momento está sendo marcado por mais um rótulo, por enquanto, apenas empregado por **PD**, “Larga mão de ser chato, olha que você vai pegar esse apelido, hein”. Diante dessa colocação, **PD** pode influenciar a opinião dos alunos sobre **Diogo**, já é a segunda vez que o rotula de “chato”. Segundo Crochík (1995, p.23) “[...] independentemente das inúmeras características que a pessoa vítima do preconceito possua, a que passa a caracterizá-la é o termo que designa o preconceito”. Os alunos continuam conversando, mas é **Diogo** quem é advertido: “Chega Diogo, se você levantar daí mais uma vez e abrir a boca, vai ficar aqui na sala comigo”. **Diogo**, amedrontado, suplica: “Ah não, professora! Por favor”. As aulas de Educação Física continuam sendo um instrumento de coerção nas mãos de **PD**. Por que será que esse aluno não recebe castigo para não freqüentar as aulas de Matemática, de Língua Portuguesa, de Ciências? Por que a escola colabora nessa visão unidimensional de formação do aluno?

Para quem já terminou o teste, a professora entrega uma folha mimeografada com 20 problemas de Matemática e solicita que copiem e resolvam apenas os cinco primeiros.

No horário do recreio, **Diogo** fica brincando de “luta” com dois colegas da sala e **Nádia** lancha em um canto sozinha. Percebemos que esta aluna, freqüentemente, está isolada do grupo da sala de aula.

Após o recreio, os alunos continuam resolvendo os problemas de Matemática. Observamos que **Diogo** é uma criança bastante ativa, falante, conversa com todos e a todo momento. Passados uns quinze minutos, dirigimos nossa atenção para **Nádia** e observamos que ainda está com a folha de teste em mãos. **PD** não determinou e nem mesmo fixou o horário para a

realização desta atividade. Os alunos ficam entregues a si próprios. Esta é uma constante no desenrolar das várias aulas observadas.

A professora, em um dado momento, solicita o empréstimo de cola e vários alunos dispõem-se a emprestar-lhe, inclusive o próprio **Diogo**, sendo mais uma vez rejeitado declaradamente: “Não, a tua não, muito obrigado”. **Diogo**, desapontado, volta para o seu lugar. Como será que ele se sentiu nesse momento? Será que o fato de não ser bem quisto, de ser rejeitado pela professora não poderá levá-lo à evasão escolar? Esta é uma preocupação que temos vivenciado. Somente depois de quinze minutos, **PD** retira o teste de **Nádia** e entrega-lhe a folha com os problemas.

Mais uma vez, observamos que somente os “bons” alunos são solicitados para resolver os exercícios, ou seja, os problemas no quadro. Após a correção, a mãe de **Diogo** comparece à sala e ouve todas as reclamações de **PD**. Aparentemente irritada com esta situação, fala para o filho: “Eu já te falei **Diogo**, você não é menos do que outra criança, você é igual a todo mundo, então copia e seja mais rápido”. Será que a mãe de **Diogo** está percebendo que ele está sendo excluído e rejeitado pela professora? É possível haver negligência familiar, como aponta a escola, se a mãe de **Diogo** é tão presente e tenta levantar a auto-estima do filho?

PD dirige-se à nossa carteira e começa a se lamentar. Fala de **Diogo** como se ele fosse um bandido perigoso, esquecendo-se de que é uma criança. Pelo menos é o que deixa transparecer: “Isso é um futuro marginal, o duro é agüentar esse traste mais meio ano” (grifo nosso). Mais rótulos.

Para finalizar a aula, **PD** passa uma última atividade, uma produção de texto “O que será do meu futuro?” Ela aproveita o título para dizer a **Diogo** qual será o seu futuro: “Boa pergunta, né, Diogo, o que vai ser de você amanhã? Nada, nada!” A cada observação realizada, ficamos cada vez mais preocupada. Realmente, que futuro vão ter essas crianças nas mãos de um sistema precário e de profissionais tão desmotivados?

2.3.11 Cena 11 – Dia 27 de maio de 2003

Nessa décima primeira observação, encontramos com os alunos na fila e é PA quem os encaminha para a sala de aula. **PD** está atendendo à mãe de Juli.

Em sala, após o ritual da oração, PA solicita aos alunos que coloquem o caderno de Matemática sobre a carteira para a correção da tarefa. Em seguida, passa as expressões no quadro e explica uma a uma: “a) $3 \times 8 + 12 : 4 - 5 =$ b) $18 + 6 : 3 - 2 \times 4 + 18 + 9 - 1 =$ c) $10 : 5 \times 2 : 4 + 10 =$ d) $16 + 20 : 5 - 3 \times 3 + 15 : 3 - 2 =$ e) $13 + 18 - 9 + 6 : 2 - 10 : 2 =$ f) $63 : 9 \times 5 \times 3 + 20 : 4 - 7 =$ ”.

Diferentemente dos demais dias, durante a correção, todos os alunos estão em silêncio, prestando atenção na explicação e copiando do quadro. Observamos que PA consegue desenvolver seu trabalho melhor que **PD**, tem a colaboração dos alunos por meio da atenção e participação. PA é muito rígida com os alunos, mas trata-os com respeito e recebe o mesmo em troca. Ela mesma se autodenomina uma professora “tradicional” por cobrar disciplina e responsabilidade de seus alunos.

PD entra na sala e vem direto conversar conosco, conta-nos que a mãe de Juli pediu paciência para com a filha, e ela aconselhou a mãe a agir mais energicamente com a menina: “Uma psico-varinha, de vez em quando, vai bem; umas varinhas, de vez em quando, não vai (sic) aleijar ninguém”. Será que esta é a melhor solução? Gallardo (1986, p. 25) afirma que:

É necessário prescrever esse mau-trato e enterrar definitivamente aquele provérbio de que “não se poupe a vara para educar”. O provérbio é falso e assim o demonstram todos os estudos. Somente o amor, uma disciplina sã e uma apropriada organização familiar podem ajudar a romper esse círculo vicioso do mau-trato [...].

Após a correção, **PD** assume a turma e inicia um novo conteúdo: “Divisão por dois algarismos” e todos participam da explicação, inclusive **Diogo**. Para a verificação do conteúdo, **PD** passa alguns exercícios: “Arme e efetue: 1) $22 : 11 =$ 2) $48 : 12 =$ 3) $64 : 32 =$ 4) $96 : 32 =$ 5) $56 : 27 =$ 6) $94 : 68 =$ 7) $20 : 10 =$ 8) $70 : 70 =$ 9) $44 : 22 =$ 10) $99 : 33 =$ 11) $93 : 31 =$ 12) $97 : 32 =$ ”.

Nádia está completamente alheia à aula, passa a maior parte do tempo brincando com um cartão telefônico.

Nesse momento, quem vem conversar conosco é PA e o assunto é sobre mestrado, carreira, ensino, a indisciplina dos alunos e, ao falar sobre mau comportamento, faz a seguinte afirmação: “A mãe do Diogo vai chorar muito na porta de cadeia, pois ele vai ser um líder de PCC (Primeiro Comando da Capital) tranqüilamente”. PA também mostra-se uma pessoa preconceituosa ao definir o futuro de **Diogo**. Que critérios ela utiliza para fazer tal afirmação? Aos nossos olhos, **Diogo** é uma criança que tem condições para se desenvolver em todos os aspectos, principalmente na escola. Será que é o comportamento de **Diogo** que o levará para uma cadeia ou o comportamento preconceituoso das professoras é que poderá colaborar com isso, excluindo-o das possibilidades de desenvolver a sua cidadania?

PA também defende, várias vezes, o método da “psico-varinha”, argumentando que, na maioria das vezes, só o diálogo não é suficiente.

Durante o recreio, **Diogo** brinca com os colegas de luta ou “rasteirinha”, como eles mesmos dizem, até o momento em que um menino, maior e mais forte que ele, derruba-o e acaba pisando em sua mão direita. **Diogo** começa a gritar e a chorar de dor e o menino acompanha-o até a sala da orientação. Voltando nossa atenção para o pátio, observamos que **Nádia** está sozinha e assim permanece até o final do recreio.

Já em sala de aula, depois de algum tempo, **Diogo** entra chorando, com um algodão embebido de mercúrio, mas, de longe, observamos que não há corte e sim inchaço. Sua mãe aparece bem mais cedo do que de costume e preocupada com o machucado do filho procura saber o que houve. **PD**, fria e indiferente, não sabe explicar o ocorrido, mesmo porque não fez a menor questão para descobrir quando **Diogo** entrou. A mãe ficou brava e preocupada, pois a mão do filho estava ficando inchada e com marcas de contusão. Desceu, rapidamente, para chamar a orientadora. Após alguns minutos, as duas adentram à sala. A mãe resolve levar o filho para um pronto-socorro e, após saírem, a orientadora faz um “belo” discurso contra a violência e proíbe os alunos de realizarem e participarem de brincadeiras violentas no recreio.

Este momento é para nós de grande inquietação e perguntamo-nos: Será que a escola é mesmo contra a violência? O mau atendimento do aluno, a não preocupação com a gravidade do ferimento, o dar de ombros da zeladora ao ver crianças brigando no recreio, tudo isto não será violência? E o preconceito, a rejeição, a discriminação, os rótulos em sala de aula, também não são formas de violência?

Após o tumulto que a fala da orientadora causou, deixando os alunos alvoroçados, **PD** dirige-se até nossa carteira e, pelas suas colocações, confirma toda a sua rejeição por **Diogo**: “Você viu que eu nem dei bola, por mim pode se arrebentar. Ainda a mãe vem e fica toda preocupada; leva mesmo para o hospital, tomara que fique engessado e fique uns dois meses em casa”. Após externar o que pensa, lembramo-nos de uma fala anterior da professora em que destacava o comportamento omissivo da mãe. Se a mãe não cuida é de enfeite e se cuida é protetora. Qual deve ser a postura da mãe para **PD**?

Em seguida, a professora passa a tarefa mais cedo no quadro, para ninguém ter a desculpa de não ter dado tempo de copiar: “Arme e efetue: $84:12=$ $29:13=$ $66:22=$ $97:96=$ $32:10=$ $80:10=$ $85:43=$ $32:16=$ $36:18=$ $59:38=$ $75:23=$ $96:11=$ $60:20=$ ”.

PD, ao passar pelas carteiras, começa a reclamar das mães que não aparecem na escola, afirmando que: “A mãe da Nádia, essa eu nunca vi, não sei se é loira ou morena, baixa ou gorda”. **Nádia**, imediatamente, responde que a sua mãe é morena, alta e mora em São Paulo. A professora pergunta-lhe com quem mora e ela responde que é com os irmãos, tios e a avó.

Em seguida, **PD** entrega outra atividade, intitulada “Revisão de Português”, para ser copiada no caderno: “1) Escreva seis substantivos próprios. 2) Escreva seis substantivos comuns. 3) Complete com os verbos adequados (primeira, segunda e terceira conjugação). 4) Dê adjetivos para a sua mãe. 5) Complete com pronomes do caso reto. 6) Pesquise palavras com x, ch, p, b. 7) Dar substantivos derivados de: caderno e gelo. 8) Colocar as frases no singular”.

2.3.12 Cena 12 – Dia 03 de junho de 2003

No décimo segundo dia de observação, encontramos os alunos brincando no pátio e, logo, localizamos **Diogo** batendo em um menino. Há várias observações, percebemos que ele sempre está envolvido em alguma confusão, ora apanhando ora batendo. Uma mãe que, também, está no pátio, começa a reclamar de **Diogo**: “Esse menino tinha que ser expulso da escola, pra mãe aprender”. Esta colocação tornou-se importante para esta pesquisa porque tanto as professoras como esta mãe relacionam o mau comportamento da criança com a sua respectiva mãe. Essa relação é real? Em seguida, chega uma professora de passagem e nos diz: “Esse menino apronta desde o ano passado; é só olhar de cara feia para ele que ele já quer bater; o ano passado só não bateu na professora porque não deu”. Parece evidenciar que **Diogo** apresenta um histórico escolar bastante negativo na escola, já que estas cenas estão ocorrendo fora da sala de aula.

Procuramos **Nádia** e, ao encontrá-la, percebemos que cortou o cabelo e fez “escova”, está mais liso. Ela é uma menina muito bonita, mas parece estar sempre triste.

Já em sala, **PD** inicia a aula dando continuidade a alguns problemas de Matemática. **Diogo** perdeu a folha com os problemas. Passa de carteira em carteira pedindo uma emprestada, mas em vão, todos estão utilizando-a.

A professora auxiliar, que também está presente, como de costume, pois auxilia os alunos “fracos” com atividades paralelas fora da sala, ajuda-os e incentiva-os, diferentemente de **PD**, que se apresenta cansada e desanimada com o seu trabalho. Sua explicação é o mau desempenho dos alunos: “Aqui dá pra contar nos dedos os alunos que querem alguma coisa, a maioria não faz nada, estou desanimada. Vou largar mão, não vou ficar me matando não”. Estaria a concentração de alunos, classificados como de baixo rendimento escolar, influenciando o seu relacionamento com os mesmos?

Observando **Nádia**, **PD** comenta: “No começo eu achava que era preguiça, mas agora eu acho que é um caso para avaliação, vou fazer o encaminhamento o ano que vem”. Se a professora está considerando que seja um caso para avaliação psicoeducacional, por que vai esperar tanto tempo para fazer o encaminhamento, quando ainda se está no primeiro semestre letivo?

PD dá início à correção das fichas de leitura e observamos que **Nádia** fez com muito capricho e organização, diferentemente de duas alunas que não realizaram a tarefa. **Diogo** também não fez a tarefa. Está conversando sobre os jogos de futebol que passaram na televisão no final de semana, e sobre os filmes que estão passando no cinema. **Diogo** interessa-se pelos mesmos assuntos que os outros meninos da sua idade.

PD corrige os problemas no quadro de giz e, desta vez, não solicita de nenhum aluno a correção: “1) Quero comprar uma bolsa que custa R\$89,00. Falta-me R\$25,00 em dinheiro. Quanto de dinheiro tenho para comprar a bolsa? 2) Tenho uma dívida de R\$368,00. Se pagar R\$124,80, quanto fico devendo ainda? 3) Em uma caixa temos 12 lápis. Quantos lápis temos em 36 caixas iguais? 4) Um ônibus transporta 25 passageiros. Quantos passageiros transportam 29 ônibus? 5) Mauro paga R\$300,00 de aluguel mensal. Quanto paga durante um ano inteiro?”.

Após esta correção, **PD** inicia a explicação do conteúdo “Variação do substantivo quanto ao gênero, número e grau”, visto brevemente no ano passado e no começo deste ano. Os alunos recebem uma folha com uma breve explicação e alguns exercícios, como a seguir apresentado: “Gênero: masculino e feminino; Número: singular e plural; Grau: normal, aumentativo e diminutivo”. Exercícios: “1) Coloque no singular: Nós estudamos bastante; As luzes são coloridas; Alemães; Cristais; Anéis. 2) Colocar no diminutivo: Comprei um chapéu vermelho; Nasceu uma criança forte. 3) Colocar no aumentativo: Aquela mulher é nova; O animal atacou o rebanho; O homem recebeu seu salário”.

A correção dos exercícios de Língua Portuguesa foi realizada primeiro oralmente e, em seguida, no quadro.

PD, conversando conosco, reclama de Juli e de Fani, porque não fazem nada, são “uma plasta”. A Fani “parece um balão humano; a preguiça dela é do tamanho de suas banhas”. Fani é uma criança obesa. **PD** mostra-se preconceituosa a diversas características: tom de pele, indisciplina, preguiça, famílias que são de enfeite, obesidade. Segundo Crochík (1995, p. 16):

[...] o indivíduo preconceituoso tende a desenvolver preconceitos em relação a diversos objetos – ao judeu, ao negro, ao homossexual etc., o que

já indica uma forma de atuação desenvolvida pelo preconceituoso, de certa forma, independente das características dos objetos alvos do preconceito, que são distintos entre si.

Ouvimos os alunos comentando sobre a visita que irão realizar, na quinta-feira, à Feira do Meio Ambiente que está sendo realizada no Parque Internacional de Exposições Francisco Feio Ribeiro. **PD** aproveita a ocasião para verificar se todos os alunos trouxeram a autorização dos pais. Primeiramente, ela decide que Diogo e Vini não irão, devido ao mau comportamento; mas, por solicitação da orientadora, apenas poderá ficar um aluno na escola, pois está faltando uma professora auxiliar. **PD**, imediatamente, decide que quem ficará na escola é Diogo e confia-nos: “Se ele for eu não vou”. **Diogo** está sendo, explicitamente, excluído. Como castigo pelo seu mau comportamento, retiram-lhe a participação em atividades que, normalmente, as crianças apreciam, valorizam bastante: recreio, Educação Física e visitas fora da escola.

Próximo ao término da aula, **PD** anuncia que Diogo participará em uma outra atividade extra curricular, desde que melhore o comportamento, enquanto que os alunos que não fazem nada poderão ficar na escola. É uma lástima que a escola faça do comportamento não aceito uma mercadoria de troca e não desenvolva uma ação educativa.

2.3.13 Cena 13 – Dia 10 de junho de 2003

Na décima terceira observação, encontramos os alunos já em sala de aula. **PD** inicia a aula com a correção dos exercícios de História e Geografia referentes ao conteúdo “Aspectos físicos do município de Maringá”. Logo observamos que **Diogo** está muito bem comportado, ainda não ouvimos sua voz, está concentrado na correção da tarefa. Não foi possível confirmar, mas parece que ele não realizou a mesma, está copiando todas as respostas do quadro.

Em seguida, observando **Nádia**, percebemos que não se interessa pela correção. Está com a apostila de exercícios fechada e, como de costume, brinca de recortar papel. Hoje, não está sozinha na tarefa, Juli está brincando com ela, mas cada qual em sua carteira.

Recebemos a informação que mais um aluno saiu da sala de **PD**. Trata-se de Léo, que retornou à escola que estudava anteriormente. Será que esta saída está relacionada com a prática pedagógica da professora?

Após a correção dos exercícios, os alunos deverão realizar um diálogo e, para tanto, cada um recebe uma folha de papel almaço, com título e uma figura de gibi. A professora logo avisa que é prova e, imediatamente, vem conversar conosco. Parece esquecer-se de que estamos em sala de aula, seu “desabafo” prolonga-se por quarenta e cinco minutos. **PD** confidencia-nos sobre alguns problemas familiares que tem passado, sobre seu desânimo enquanto professora e sobre sua imensa vontade de aposentar-se, pois está em fim de carreira, e pretende exercer uma outra atividade.

Durante a nossa conversa, a sala transforma-se na maior confusão, os alunos levantam-se, conversam, até saem da sala. **PD** parece não dar muita importância, já que neste momento, o seu desabafo parece ser mais urgente. Sua expressão é de desânimo e cansaço. Estes momentos de conversa com a professora são muito significativos para a nossa pesquisa, uma vez que, por meio deles, ela nos diz quem é e o que pensa, principalmente sobre seus alunos.

No horário do recreio, **Nádia** toma sua merenda junto a algumas meninas da sala e, depois, dirige-se para a fila e, lá, permanece sozinha. Já **Diogo**, diferentemente dos demais dias, não brinca com os seus colegas de sala, mas com os alunos da 4ª série que haviam batido nele anteriormente.

Ao retornarmos do recreio, **PD** informa-nos que a mãe de **Diogo** não está mais comparecendo à escola. Explica que simplesmente deixou de vir. Será que a mãe desistiu de apoiar o filho? Será que se contaminou com a idéia de que seu filho não tem futuro? Estas são nossas indagações neste momento.

Em sala, **PD** recolhe os diálogos. **Nádia**, entrega em branco e **Diogo** perdeu a folha, por isso recebe outra e tem meia hora para fazê-los. Os alunos recebem outra atividade: “expressões”. Enquanto os alunos ocupam-se com esta atividade, **PD** aproveita para dar visto nos cadernos de tarefa e repreende **Diogo** que, há dois dias, não traz o caderno.

Ouvimos **Diogo** dizendo a outro aluno que fará a 4ª série em outra escola. Será que a rejeição de **PD** está contribuindo para esta mudança também?

PD logo passa a tarefa no quadro, com o mesmo argumento dos outros dias “Assim vocês não vão ter a desculpa de não ter dado tempo para copiar”: A tarefa é para armar e efetuar: “ $290+388+11=$ $5608+9787=$ $2936:5=$ $86:19=$ $983 \times 21=$ $4000-1963=$ $709 \times 34=$ $600 \times 56=$ $48:22=$ $79:13=$ $86:21=$ $45:40=$ $90:75=$ $78:63=$ ”.

Próximo ao término da aula, **PD** vem conversar conosco novamente e os alunos também aproveitam para conversar. Será que **PD** está agindo corretamente, deixando a sala para conversar conosco? Será que a sua atitude não está influenciando negativamente os alunos, pois os mesmos podem estar, simplesmente, repetindo as ações da professora?

2.3.14 Cena 14 – Dia 17 de junho de 2003

Nesse décimo quarto dia de observação, encontramos-nos com os alunos no pátio e nossa conversa é sobre a festa junina que será realizada na escola. Após o ritual do Hino Nacional, a professora reclamou da falta de organização: “A gente nunca sabe o dia que vai tocar [o Hino] ou não”.

Logo após a entrada em sala de aula, os alunos, inclusive **Diogo** e **Nádia**, aglomeraram-se próximos à nossa carteira para nos mostrar o mural de gravuras pintado por eles, sobre a festa junina, contendo bandeiras, fogueira, meninos e meninas vestidos a caráter. Cada aluno preocupa-se em mostrar a sua pintura.

Interrogamos **Nádia** sobre a sua gravura e ela nos responde que o seu trabalho não está ali, “A professora disse que já tinha muito e se colocasse mais ficaria feio”. Perguntamos a ela se estão faltando outras gravuras e ela nos diz: “Ah, tá faltando de um monte de gente”. Será uma simples coincidência ou a professora excluiu a pintura da aluna propositalmente? Os alunos informam-nos que irão dançar quadrilha e que já até ensaiaram, mas “não está dando certo porque ninguém pegou o par que queria”.

A professora inicia a aula com a correção da tarefa de Matemática, primeiramente vistando os cadernos e passando os exercícios no quadro de giz: “Efetuar: $286:91=$; $360:10=$; $499:51=$;

683:33=; 961:11=; 468:72=; 683:7=; 46:12=; 99:33=; 67:12=; 21:20=; 39:15=; 68:24=; 286x20=; 563x27=; 9000-1278=; 4380+296+15=”.

Diogo não realizou a tarefa e colocou a folha da mesma sobre o bilhete que **PD** havia escrito, avisando sua mãe da não realização das tarefas dos dias anteriores. Nesse momento, **PD** fica muito irritada e fala para ele que sua mãe não precisa vir mais na escola pois “não adianta nada mesmo”. Vários alunos também não realizaram a tarefa e não vêm realizando há muito tempo; quando isso acontece a professora escreve no caderno “não fez tarefa” e os pais devem tomar ciência, assinando em baixo. Sobre os pais que assinam sempre e não tomam nenhuma atitude, como o uso da “psico-varinha”, **PD** afirma: “Que crianças abandonadas. Largadas. Que mães!”.

Percebemos a presença de um aluno novo na sala, a professora explica-nos que “Chegou esses dias” e “é muito esforçado, mas está com os conteúdos defasados”.

A grande preocupação da professora, hoje, é com o recesso da escola de sua filha que ocorrerá na próxima sexta-feira. Não tem com quem deixá-la e ela não poderá faltar devido a outro compromisso assumido por sua auxiliar. Desabafa sobre os “privilégios” que alguns professores têm, afirmando: “Alguns professores, se quiserem ir passear por uma semana, vão numa boa, outros mal podem ir ao dentista, no horário da ‘hora atividade’, que logo é registrado no livro-ponto”. O desgaste emocional da professora é muito grande. Há uma total insatisfação com a sua docência. Ser professora causa-lhe desprazer.

A professora, logo no início da aula, passa a tarefa no quadro, prática adotada há umas duas observações: “Efetuar: 329:78=; 546:30=; 983x25=; 4080-3291= Resolver: $\{3x[2+(15:3+1)+6]+3\}=$; $\{[6x8:(9-7)+5]x2\}=$ ”.

Novamente, a professora vem conversar conosco e sua atitude ocasiona um tumulto na sala, os alunos começam a conversar e a andar de um lado para outro. Desta vez, ela reclama de sua profissão: “Como eu me arrependi de ter seguido esse caminho” e confia-nos seu sonho: “Eu queria muito fazer Farmácia, mas não passei no vestibular”. Foi influenciada por alguns parentes a fazer o concurso para professor e “Fiz por fazer e não é que passei”. Durante esse período, lecionou na cidade em que morava, em uma escola próxima à sua casa, e formou-se em Matemática. Mais tarde, formou-se em Pedagogia e fez duas especializações,

uma em Fundamentos da Matemática e outra em Educação Especial. Ela se mostra inconformada e desanimada com a sua remuneração, tem “toda esta formação para ganhar uma miséria”. Por isso, está ansiosa para aposentar-se, considerando que “qualquer coisa será melhor do que isso”. Será que a falta de interesse de **PD** também não está relacionada aos baixos salários e à falta de estrutura, recursos das escolas públicas?

Após **PD** sentar-se em seu lugar e continuar com sua atividade, os alunos acalmam-se e retornam aos seus lugares.

A próxima atividade a ser realizada é de Língua Portuguesa. **PD** distribui o livro didático “Viver e aprender” de Cloder Rivas Martos, e passa as instruções: “Ler o texto ‘Coisas do coração’, páginas 173-174; Atividades: Copiar o vocabulário da página 174; Exercícios: 1,2,3,4,5,6 da página 175; Produção de texto, página 176; Exercício 2, item a, da página 178”.

Durante o recreio, **Nádia**, diferentemente dos demais dias, fica com outra menina da sala, também quieta como ela. **Diogo** passa o recreio com alguns meninos da sala e perseguem outro que levou *cheeps* e não quer dividir com eles. Este só conseguiu comer quando a zeladora permitiu-lhe que ficasse do outro lado do portão, próximo à sala dos professores.

Após o recreio, os alunos continuam com as atividades de Língua Portuguesa. A professora reclama muito dos alunos “bons” que não estão fazendo nada: “Até os bons estão descambando. Parece uma doença, pois vêem meia dúzia de preguiças que não fazem nada e não estão fazendo também”. E confia aos alunos: “Tenho 27 anos de serviço e nunca peguei uma sala como esta, de preguiças”. E volta a repetir “Os maus exemplos estão contaminando os alunos bons”. Será que são os “maus” exemplos que prejudicam o bom desenvolvimento dos demais ou será a prática pedagógica da professora?

Próximo ao término da aula, voltamos nossa atenção para **Diogo** e observamos que está com uma expressão bastante triste.

2.3.15 Cena 15 – Dia 24 de junho de 2003

Nesse dia, ao encontrarmos-nos com os alunos na fila de entrada, **Nádia** e Graziela nos informam que, hoje, excepcionalmente, terão aula de Artes, pois a professora ausentou-se na sexta-feira última, dia em que esta disciplina seria ministrada.

Observamos que **Diogo** não está presente. Após o sinal, ao dirigirmo-nos para a sala de aula, a professora, com um largo sorriso, avisa-nos: “Faz três dias que ele não vem, que benção!” Neste instante, ficamos um tanto preocupada, uma vez que ele é um dos sujeitos da nossa pesquisa.

Em seguida ao ritual da oração, a professora inicia a aula com uma atividade de Língua Portuguesa e vai logo avisando: “Vai valer nota, vai para o caderno de teste”. A atividade refere-se a uma produção de texto, diálogo ou narração, a partir do desenho que está na folha mimeografada.

Vários alunos não compareceram à aula e a professora queixa-se muito das faltas e dos atrasos, expressando que deveria haver um controle mais rigoroso com o horário de entrada, por parte da escola. Neste momento, chega **Diogo** com vinte minutos de atraso. Ao entrar na sala, a insatisfação e a rejeição é logo percebida na professora, que não consegue disfarçar sua expressão. E ele explica: “Acabou a gasosa do carro”.

A professora recolhe os cadernos de tarefa e senta-se para corrigi-los. Com poucos minutos em sala, **Diogo** já é repreendido por estar conversando: “Diogo, por favor. Esses dias a aula foi uma paz, um silêncio, ninguém conversou”. Será que, na ausência de **Diogo**, os alunos realmente não conversaram? Não foi esta a situação observada em dias anteriores.

A professora lembra-se de passar a tarefa e interrompe a correção dos cadernos para escrevê-la no quadro de giz: “Resolver as expressões: a) $\{18+[6x(18-5x2)+1]x2\}$ b) $3x2+5-6$ c) $13x2+8:4-1$ d) $\{10+[16:(2x3-2)+8]x3\}$ e) $\{320+[160:(80:20)+6]x4\}$ f) $(80+120):4+210$ g) $\{6+8x[5x(4:2)-1]+6\}$ ”.

Voltando nossa atenção para **Nádia**, observamos que ela não está realizando a atividade solicitada e nem se preocupa em copiar a tarefa, já que mantém os cadernos fechados.

Percebemos que está comendo um doce escondido, entre uma mordida e outra, coloca-o embaixo da folha de atividades.

Até o momento, não ouvimos a voz de **Diogo** e, ao voltarmos para ele, verificamos que está quieto, com uma expressão triste e, diferentemente dos demais dias, está realizando a produção de texto. Neste momento, ele está se contrapondo a todas as estigmatizações feitas por **PD**.

Preocupada em não deixar os alunos ociosos, a professora preenche o quadro com exercícios de Matemática: “Arme e efetue: $3206:9=$; $54311:7=$; $2983 \times 6=$; $5206-1933=$; $400-263=$; $3287-2987=$; $543:19=$; $75:14=$; $630:29=$; $437:55=$; $683:90=$; $963:36=$; $29 \times 60=$; $507 \times 44=$; $296 \times 71=$; $609 \times 35=$. Tabela de respostas: 26, 1740, 22308, 7, 7, 21016, 21315, 137, 3273, 17898, 356, 7758, 300, 30, 5, 21”.

Passados alguns minutos, **PD** começa a apressar os alunos com a produção de texto e **Diogo** entrega, pela primeira vez, junto com os demais alunos. Em seguida, começa a copiar a próxima atividade. Diferentemente, **Nádia** não coloriu o desenho, escreveu apenas uma linha e passa o tempo cortando as pontinhas do seu cabelo. Ela é uma criança que nos inquieta, não se interessa por nenhuma atividade solicitada em sala de aula, permanece o período todo com os cadernos fechados. É uma criança quieta, pouco comunicativa e está sempre com uma expressão triste. Qual será o seu problema? Será que é um caso para avaliação psicológica?

Em determinado momento, ouvimos **Diogo** conversando com um colega sobre seu irmão e que pretende chamá-lo para bater em um menino da escola que o está ameaçando.

Quando toca o sinal para o recreio, **Diogo** não desce correndo como sempre faz. Percebemos que fica esperando, junto com o aluno que conversava há alguns minutos atrás, para descer conosco e com **PD**. É evidente que está com medo, anda muito próximo de nós. Antes mesmo de tentar descobrir o que estava acontecendo, olhamos para trás e vimo-lo apanhando de um menino da 4ª série, o mesmo que já havia batido nele outras vezes. Imediatamente, começamos a questionar se não teria sido por medo que **Diogo** havia se ausentado por três dias da escola. Por outro lado, por que, realmente, este aluno é rejeitado, de forma explícita, por parte da comunidade escolar, como professoras, orientadora, zeladora? As razões parecem ser muito mais profundas do que se apresentam de imediato.

Nádia passa o recreio com Graziela, companhia dos últimos dias de observação. Graziela também é uma menina quieta, introvertida, chora com uma certa frequência na escola e é considerada uma aluna “fraca, mas esforçada”.

Após o recreio, a professora de Artes (PAR) repõe sua aula, iniciando com uma atividade de pintura e recorte: “Colorir uma borboleta com as cores quentes e outra com as cores frias. Em seguida, recortar”. Ela lembra aos alunos que as cores frias são as cores da natureza.

Os alunos, animados com a atividade, juntam as carteiras, mas logo são repreendidos por PAR: “Pode voltar cada um para o seu lugar. Não quero saber disso” e eles, entre um resmungo e outro, voltam para os seus lugares.

A aula segue com um fundo musical (cd do Sítio do Pica-Pau Amarelo) e esta parece ser a única diferença em relação às outras aulas. Aparentemente, a professora parece não ter um certo comprometimento em passar atividades diferenciadas e inovadoras, pois a atividade solicitada apresentou-se sem finalidade.

Diferentemente das aulas anteriores, **Nádia** está participando, colorindo, recortando, cantando e até balançando-se.

Durante a realização da atividade, **Diogo** foi repreendido por PAR várias vezes, por falar demais e não parar quieto em seu lugar: “Ô chatice em pessoa! Eu vou mandar você lá pra sala da orientadora. Eu já cansei de falar”.

Os alunos vão terminando e recortando uma das borboletas e a professora vai colando-as na porta do armário.

Às 10h45m termina a aula e a professora despede-se e sai, sem esperar o retorno de **PD**.

PD retorna à sala e solicita aos alunos que terminem as operações e, enquanto isso, realiza outra atividade, sentada em seu lugar.

Faltando alguns minutos para o término da aula, a professora solicita aos alunos que formem a fila para a saída, como de costume, e confia-nos: “A mãe do Diogo vai pagar pelo que estou passando aqui, pois vai chorar em porta de cadeia, como diz o ditado, pois você acha

que ele vai muito longe, esse marginal”. Perplexa, indagamos se não será mesmo este o futuro de **Diogo**, se ele continuar vivendo em meio a essa realidade de desprezo, raiva e rejeição.

Segundo Crochík (1995), uma das formas que assumimos frente ao objeto do preconceito é a da rejeição à pessoa, no sentido de não lhe darmos nenhum valor, ou então, um valor preconcebido, no qual ela não merece a nossa atenção por ser inferior a nós. É realmente esta situação que **Diogo** tem vivido constantemente.

2.3.16 Cena 16 – Dia 1 de julho de 2003

No décimo sexto dia de observação, encontramos-nos com os alunos no pátio e conversamos, principalmente com **Diogo**, sobre a festa junina que será realizada na escola, no próximo dia dez, somente para os alunos, sem a presença dos pais. **Diogo** nos diz que ainda não sabe com quem vai dançar, pois o par que escolheram para ele não lhe agradou: “Não quero dançar com a Andressa, porque ela é muito baixinha”.

Em sala de aula, após a oração, a professora inicia as atividades com a interpretação do texto “E Deus deixa estragar?”, entregando-o aos alunos em folha mimeografada, com um pequeno questionário. Durante a explicação do texto, toca o celular da professora. É seu marido, procurando a chave do seu carro, que havia ficado em sua bolsa. Neste instante, solicita a nossa ajuda para dar continuidade ao trabalho iniciado, enquanto vai até a sua casa levar a chave. Os alunos entram em alvoroço e parecem gostar da idéia, até o momento em que **PD** avisa que vai solicitar que a professora auxiliar também fique na sala.

Esta oportunidade foi de grande importância para a nossa pesquisa, possibilitou-nos um contato mais próximo com os alunos, em especial com **Diogo** e **Nádia**. A experiência foi muito significativa e gratificante, todos os alunos participaram, com exceção de Juli, que passou o tempo todo brincando. Os alunos solicitaram a nossa ajuda e terminaram as atividades com uma rapidez nunca observada. **Nádia** surpreendeu-nos com a sua participação e interesse, parecia haver “despertado”, “acordado”.

Diogo também realizou a atividade com interesse e até solicitou que déssemos aula para ele no próximo ano, em sua nova escola. Durante este período, a professora auxiliar esteve

presente, realizando as correções dos cadernos de tarefa e, em um dado momento, precisou chamar a atenção de Branco, que começou a gritar.

Após o término da atividade, os alunos deram início à tarefa subsequente solicitada pela professora antes de ausentar-se, contendo os seguintes problemas de Matemática: “1) Comprei roupas no valor de R\$230,00. Já quitei R\$128,00. Quanto resta para pagar?; 2) A escola tinha 128 rolos de papel dobradura. Gastou-se 95 rolos com bandeirinhas. Quantos rolos restaram?; 3) Comprei três metros de algodão a R\$5,20 o metro. E sete metros de seda a R\$17,30 o metro. Quanto gastei no total?; 4) Com o que tenho em dinheiro compro seis blusas de R\$16,50 cada uma. Quanto eu tenho?”.

Ao retornar, a professora encontra todos os alunos compenetrados, resolvendo os problemas. Alguns minutos depois, Juli consegue quebrar o silêncio, pois começa a brincar com uma bola que continha um sino dentro e que trouxera de sua casa. O barulho incomodou a todos, inclusive a **PD**, que se dirigiu até ela e tomou-a de sua mão, guardando-a. Em seguida, pediu a uma aluna que encaminhasse Juli para a sala da orientação e explicasse o ocorrido. A professora fica muito nervosa e perde o controle, usando a realidade vivida pela aluna para atingi-la: “A mãe que ama seu filho não joga ele na creche, para ficar em casa o dia inteiro dormindo. A mãe que faz isso tem raiva do seu filho, não suporta ficar com ele”.

PD diz a todos que está no seu limite e quase chora perante os alunos, lamenta-se durante alguns minutos e afirma que o problema está na clientela e na família: “Li, esta semana, uma reportagem na revista Época que o ensino está um caos. Mas é a clientela que está um caos, é a família que está um caos. Vê se eu tenho ânimo para trabalhar numa sala dessa”. Essa colocação parece evidenciar que a professora enquadra-se como possuidora da Síndrome de Burnout e que, segundo Codo (1999), é uma síndrome da desistência do professor, a qual dependendo da extensão, pode levar à falência da educação escolar.

Após corrigir os problemas no quadro de giz, **PD** distribui os livros de Língua Portuguesa e solicita novas atividades: “Ler o texto “O quintal de Dona Lula”, escrito por Dudu Calvas, página 118. Resolver os exercícios 1, 2, 3, página 119 e os exercícios 4 e 6 da página 120.” Para complementar, passa mais um no quadro de giz: “Retire do texto: a) um substantivo derivado de goiaba. b) um verbo da segunda conjugação. c) um substantivo diminutivo. d) uma frase interrogativa. e) um substantivo feminino”.

Observamos que **Diogo** está resolvendo as atividades solicitadas, mas **Nádia** voltou a não fazer nada, perdeu o interesse quando a professora retornou. Que relação pode estar estabelecida entre **PD** e a aluna para que passe de uma situação participativa para uma atitude de alienação?

No recreio, **Diogo** brinca de “rodar” com dois colegas da sala e, pelo menos desta vez, não brincaram de “luta”. Em determinado momento, o menino que costuma bater nele provoca-o: passa por ele e lhe dá um chute na perna. **Diogo** não reagiu e continuou brincando. Por outro lado, **Nádia**, sempre muito discreta no seu jeito de ser, passa o recreio sentada com Graziela.

Ao retornarmos para a sala, os alunos continuam com as atividades de Língua Portuguesa. A professora vem até nós para conversar um pouco e conta-nos que, em conversa com a professora auxiliar, chegaram à conclusão de que “Juli tem tudo para ser uma prostituta, pois é constantemente largada pela mãe, que não trabalha e também não cuida da filha, pois manda-a para a creche no período da tarde”. Informa-nos que Juli não tem pai, mas padrasto, e que a mãe tem um bebê de colo. Observamos que Juli também está sendo vítima de preconceito. Em certos momentos, concordamos com o “desânimo” da professora, mas este não justifica, de maneira nenhuma, suas atitudes preconceituosas e estigmatizadoras para com os alunos. O comportamento de Juli, bem como o de **Diogo** e o de **Nádia** denunciam que algo de estranho está acontecendo em suas vidas. Será que estes comportamentos não são um pedido de socorro, de atenção, de carinho? Será que não estão querendo dizer “olhem para mim”?

2.3.17 Cena 17 – Dia 08 de julho de 2003

No décimo sétimo dia de observação, somos recebida com um abraço de **Diogo** que, vendonos chegar, dirige-se ao nosso encontro.

Já em sala de aula, a professora confidencia, a nós e a PA, a sua preocupação com a sua mãe que não está bem de saúde, prolongando sua fala por uns dez minutos. Enquanto isso, os alunos conversam e andam pela sala.

PA recolhe os cadernos de tarefa e vai corrigi-los em sua mesa, que fica no corredor. Em seguida, a aula tem início com a prova de Língua Portuguesa, que compreende a interpretação

do texto “Conversa Fiada”, de Diléa Frate, e exercícios gramaticais. Após a explicação do texto e do que é para ser feito, a sala fica em absoluto silêncio e todos os alunos realizam a prova, inclusive **Nádia**.

Enquanto isso, **PD** recolhe os cadernos de Redação e observamos que **Nádia** não o trouxe. Explica-se dizendo que “esqueceu”. Até o horário do recreio, os alunos ocupam-se com a atividade de Língua Portuguesa. Mas, antes mesmo de terminarem, a professora já passa a atividade seguinte no quadro de giz: “a) $\dots + 3 = 10$ b) $\dots + 8 = 15$ c) $\dots + 6 = 10$ d) $\dots + 2 = 8$ e) $6 + \dots = 11$ f) $\dots + 10 = 18$ g) $7 + \dots = 12$ h) $\dots + 15 = 20$ i) $\dots + 9 = 15$ j) $\dots - 6 = 10$ l) $\dots - 3 = 8$ m) $\dots - 5 = 12$ n) $\dots - 2 = 8$ o) $\dots - 7 = 9$ p) $\dots - 6 = 8$ q) $\dots - 8 = 12$ r) $\dots - 4 = 12$ s) $\dots - 6 = 10$ t) $\dots - 2 = 13$ u) $\dots - 3 = 30$ ”.

Nesse dia, a professora está extremamente preocupada com seus problemas particulares, vem conversar conosco e esquece-se do tempo e do espaço da sala de aula. Os alunos, várias vezes, vêm até ela para tirar alguma dúvida e ela explica rapidamente, sem dar-lhes muita atenção.

Durante o recreio, **Diogo** brinca de luta com seus colegas de sala e **Nádia**, muito discreta, conversa com Graziela.

Ao retornarmos para a sala, alguns alunos dão início à próxima atividade de Matemática, enquanto outros terminam a prova. Nesse momento, alguns alunos são escolhidos por **PD** para visitar a exposição de plantas medicinais que está sendo realizada pela turma da 4ª série, na própria sala de aula. **Diogo**, novamente, não foi escolhido, pois, segundo a professora, “não sabe se comportar como gente”. Outros alunos também não foram, mas observamos que este aluno está recebendo um tratamento diferenciado, em várias ocasiões ficou claro o processo de exclusão pelo qual está passando.

Novamente, a professora vem conversar conosco e esquece-se do horário e, ao percebê-lo, dá início à correção dos exercícios de Matemática. Chama duas alunas da mesma fila de **Diogo**, para irem ao quadro. No mesmo instante, outra aluna, da fila seguinte, pede para ir também, a professora responde-lhe para esperar, “pois é por fila”. Nesse momento, a menina indaga: “se é por fila, por que o **Diogo** não vai?” A professora, muito sem graça, solicita-lhe a resolução do item c.

Diogo vai ao quadro de giz, mas não consegue resolver o exercício sozinho, sendo ajudado por uma colega que senta na primeira carteira. A professora não percebe a situação porque está sentada de costas para o quadro.

Após a correção, a professora começa a falar sobre as notas das provas que já foram corrigidas e, inconformada com o bom desempenho de **Nádia**, questiona Graziela, que se senta à sua frente, sobre a possibilidade dela ter copiado suas respostas: “Graziela, a Nádia copiou de você?” A aluna não responde, mas quando **PD** dirige seu olhar em nossa direção, respondemos-lhe dizendo que a aluna realizou a prova sozinha, pois foi esta a situação que observamos. A professora, novamente sem graça, explica-se: “É que estou admirada, pois pra quem nunca faz nada”. A aluna obteve nota 9,0. Diante desta situação, é possível perceber que a professora desconhece a capacidade da aluna, simplesmente a abandonou, deixando-a de lado, como faz com **Diogo**. **PD** não acredita em sua capacidade, em seu potencial, porque é “preguiçosa”, porque é “largada”. Será que a professora está agindo corretamente, excluindo estes dois alunos? Será que o papel do professor deve ser o de reproduzir, o de propagar a exclusão disseminada pela sociedade? Mesmo a escola sendo a expressão da sociedade, será que o professor não deveria assumir o papel de profissional crítico?

Após todo esse período de observação e diante da relação conflituosa estabelecida entre a professora e seus alunos, em especial **Diogo** e **Nádia**, entrevistamos, a seguir, estes alunos e a professora com o intuito de esclarecermos e confirmarmos os dados coletados.

2.4 A ENTREVISTA

A entrevista é considerada, entre os pesquisadores, como um grande recurso para auxiliar na coleta de dados. Neste estudo, a sua utilização ocorreu visando buscar o aprofundamento das questões que estavam sendo observadas na escola.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 34) as entrevistas podem ser estruturadas ou padronizadas, usadas “[...] quando se visa à obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo assim uma comparação imediata, em geral mediante tratamentos estatísticos”, e não-estruturadas ou não-padronizadas “[...] onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas

informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

A entrevista semi-estruturada se desenvolve a partir de um esquema básico, no entanto, não aplicado rigorosamente. Devido a esta flexibilidade, permite-nos a elaboração de novos questionamentos, além daqueles já realizados, a fim de buscar uma maior compreensão sobre os pontos de vista dos entrevistados. Desse modo, de acordo com Triviños (1987, p. 146), a entrevista semi-estruturada é “[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos [...] e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”. Para este estudo, optamos por esta modalidade de entrevista.

As entrevistas foram realizadas com os alunos **Diogo e Nádia** e com **PD**, professora regente da sala de aula, uma vez que o foco da pesquisa esteve centralizado em suas ações, em seu discurso voltados, em especial, para os alunos **Diogo e Nádia**.

Cada entrevista foi antecipadamente agendada, definindo local e horário individualizado.

Iniciamos as entrevistas com os alunos, levando em consideração os agendamentos feitos.

2.4.1 Entrevista com **Diogo**

A entrevista com **Diogo** foi realizada no dia 07 de julho de 2003. O aluno estava tranquilo e entusiasmado. Percebemos isso porque fez questão de comunicar sua participação a todos os colegas da sala, demonstrando estar lisonjeado.

Mediante o consentimento do aluno, optamos pela gravação da entrevista em fita cassete, a fim de registrarmos *in verbatim* o seu discurso.

A entrevista foi constituída, inicialmente, de 20 perguntas relacionadas à escola, à sala de aula, à professora e à família, conforme quadro a seguir apresentado:

Quadro 1 – Perguntas da entrevista com os alunos

1. O que você acha da sua escola?
2. Você gosta de vir para a escola?
3. O que você mais gosta em sua escola?
4. O que você menos gosta em sua escola?
5. Para que você vem à escola?
6. O que você faria se não precisasse vir à escola?
7. O que mais gosta de fazer em sala de aula?
8. Você gosta da sua professora? Por quê?
9. O que você não gosta em sua professora?
10. Você acha que a sua professora trata-o (a) diferentemente de seus colegas? Por quê?
11. Você já ficou alguma vez sem recreio ou educação física? Por quê?
12. Com quem você mais conversa na sala de aula? Sobre o que vocês conversam?
13. Você tem muitos amigos?
14. Com quem você mora?
15. Como é o seu relacionamento com sua mãe? Vocês brigam muito?
16. O que você mais gosta de fazer quando está em casa?
17. Que atividades faz com sua mãe?
18. O que você faz quando alguma coisa o incomoda?
19. Existe alguma coisa em sua vida que gostaria de mudar? Por quê?
20. Na sua casa, quando você precisa de alguma coisa, quem o ajuda?

Diogo é um menino de 10 anos de idade e, como a maioria das crianças, concebe a escola como um local de preparação para o futuro, para uma profissão, pois quando indagado sobre o que acha da escola, respondeu: “Ah, é muito bom, assim pra estudar, pra aprender, pra quando você crescer, você se formar, porque se você não estudar você não vai ter como trabalhar, não vai ter como dá dinheiro pro seus filhos, pagá a escola, material, tudo”. **Diogo** parece ter interiorizado a concepção disseminada pela sociedade na qual a escola é um lugar que pode oferecer melhores condições às pessoas, proporcionando um “futuro melhor”, um “bom trabalho”, contribuindo para a criança ser “alguém na vida”. Snyders (1988, p.12) também constatou esta idéia “quando perguntava para crianças de cerca de 10 anos: ‘A escola é legal?, Por que a escola é legal?’, de dez respostas nove começava por um ‘mais tarde’: ‘mais tarde, se estudarmos bastante na escola, teremos uma boa situação’, ou, ao contrário, ‘se o aluno estudar pouco, será varredor de ruas ou mendigo”.

Tal concepção pode trazer como consequência o desprazer em freqüentar a escola, justamente pelo fato desta não estabelecer relação com o presente, de não lhe oferecer nada de imediato. Corre-se o risco de que “a escola apareça aos alunos como um medicamento amargo que é preciso ser engolido por eles agora, a fim de garantir para mais tarde, um mais tarde indeterminado, prazeres prometidos, senão assegurados” (SNYDERS, 1988, p. 12). Talvez,

por isso, **Diogo** tenha respondido, com uma certa indiferença, à questão “Você gosta de vir para a escola?” com um simples “gosto”, como se estivesse cumprindo um ritual ou uma obviedade.

Por outro lado, constatamos que este gostar está relacionado ao horário do recreio, ao brincar, ao conversar com os amigos, ou seja, aos momentos nos quais pode estar se expressando livremente, sem compromissos enfadonhos e freqüentes represálias. **Diogo** faz uma colocação interessante quando perguntado sobre o que mais gosta em sua escola: “Eu estudo e gosto de brincar na hora do recreio e, às vezes, eu falo um pouco na sala com os meus amigos”. É possível perceber que o aluno refere-se ao “estudar” de forma isolada, mas é ao “brincar” que ele acrescenta o verbo gostar. Por que o melhor momento na vida deste aluno é o horário do intervalo? O que a escola está produzindo para criar este desprazer?

Apesar de **Diogo** gostar do horário do recreio, foi nesse período que, na maioria das vezes, esteve envolvido em algumas confusões, mais especificamente, em brigas com os alunos mais velhos de uma 4ª série do Ensino Fundamental, cujos incidentes acabavam por levá-lo à orientadora educacional. Presenciamos esta situação em vários momentos. O primeiro deles no dia 11 de março de 2003, início de nossa pesquisa na escola, depois nos dias 06 e 27 de maio, e 03 e 24 de junho. Consideramos importante citar todas estas datas uma vez que estas cenas ocorreram no pátio da escola, sempre na presença de duas funcionárias, encarregadas de “cuidar” dos alunos, sem que nenhuma providência fosse tomada, permanecendo passivas diante da violência e da agressão sofridas por **Diogo**. O constante envolvimento do aluno em brigas, sempre apanhando muito, sem qualquer intervenção das responsáveis, no sentido de coibir as agressões, mostra o “descaso” da escola. Ao ser indagado sobre o que menos gosta em sua escola, afirmou: “Ah, quando os moleques mexem comigo e eu brigo com eles”.

Durante nossas observações em sala de aula, percebemos que **Diogo** passava a maior parte do tempo inquieto, conversando, olhando para os lados, andando de um lado para outro, sem dar muita atenção ao conteúdo e às atividades que estavam sendo desenvolvidas pela professora. Conseqüentemente, era advertido a todo momento. No entanto, mesmo apresentando esse comportamento em sala de aula, respondeu-nos que vem à escola “pra estudar”. Que sentido está sendo atribuído ao estudo? Além disso, perguntado sobre o que mais gosta de fazer em sala de aula, assim se manifesta: “estudar, copiar tudo as matéria que a professora passa”. Em nossa opinião, **Diogo** respondeu contrariamente ao seu comportamento, justamente para tentar

corresponder ao comportamento desejado e padronizado do aluno ideal, aquele que copia tudo do quadro, que se concentra na aula, que não conversa e permanece passivo em seu lugar.

Segundo **Diogo**, se não precisasse ir à escola, “ficava em casa estudando, depois eu ia brincar”. Percebemos, neste momento, que o aluno ainda parece estar tentando responder de acordo com o modelo de aluno ideal, aceito por todos. O que será que **Diogo** está querendo nos dizer? Será que este é um pedido de atenção, uma vez que, por ser “considerado” bagunceiro, indisciplinado, é rejeitado, posto de lado, principalmente, pela professora.

Mesmo experienciando situações, na maioria das vezes, desagradáveis e constrangedoras, **Diogo** nos responde gostar da professora porque “ela é muito legal”. O aluno, meio embaraçado, não conseguiu nos explicar melhor esse sentido de “legal”, mas, por outro lado, soube nos dizer o que não gosta em sua professora: “Às vezes ela briga comigo, porque eu faço bagunça, às vezes quando eu erro ela briga e ela fala pra minha mãe e daí eu fico bravo”. Nesta colocação, o aluno se mostra bastante condescendente, uma vez que, em sala de aula, há freqüentes agressões verbais por parte da professora.

É interessante salientar que, em certos momentos de nossa observação, foi possível verificar que a aula de Educação Física estava sendo utilizada como um instrumento de coerção nas mãos da professora da sala de aula. Esta situação ocorria quando os alunos não se comportavam de acordo com as suas exigências e, como punição, eram “dispensados” das aulas de Educação Física. **Diogo** nos informou que já havia sido castigado por ter “brigado com um amigo na sala”, ficando “uma vez só sem Educação Física”.

Perguntamos ao aluno com quem ele mais conversa em sala e sobre o que conversam. Ele respondeu-nos que “é com o Bruno e com o Marcus” e conversam “porque o Bruno gosta da Andressa e fica falando pra mim”. Nesta colocação, percebemos que **Diogo** justifica-se ao considerar o sentimento do amigo como o único motivo para as conversas. No entanto, durante nossas observações, ouvimos e vimo-lo conversar com vários colegas, sentados próximos ou não a ele, sobre diversos assuntos, como filmes, jogos de futebol, passeios, carros, etc. Será que o seu comportamento não está sendo reflexo da falta de atenção de sua professora, que não lhe oferece a oportunidade de aprender como os demais, deixando-o muito “solto”, jogado à própria sorte.

A partir das situações concretas, em que percebemos que o tempo todo permanece inquieto, indagamos-lhe porque comporta-se de maneira considerada tão “indisciplinada”. **Diogo** manifesta-se contraditoriamente, explicando que se levanta tantas vezes do seu lugar “porque as vezes não tenho algum material e eu peço pros meus amigos”. Por esta razão, considera que o motivo de **PD** sempre estar tão brava com ele é “porque eu tô levantando muito pra pedir as coisas”. Em virtude das repreensões, o aluno sente-se bastante “chateado”.

Diogo parece ter consciência de que o seu comportamento é diferente dos demais, por esta razão sua mãe precisa estar freqüentemente na escola, para acompanhá-lo em sala de aula. Afirma: “Ela vem olhar como que tá o meu comportamento no colégio, porque ela fala que se eu mentir pra ela, eu perco as coisas com ela, tipo, se eu quisesse, eu já tenho uma bicicleta, se eu quisesse pedir uma bicicleta pra ela, ela não ia me dar”. Percebemos, que os castigos que **Diogo** está acostumado a receber, tanto na escola quanto em casa, são no sentido de retirar algo que lhe dá prazer, como as aulas de Educação Física e os presentes.

Quanto aos meninos da 4ª série, **Diogo** considera que não existe razão para brigas, considerando-se inocente: “Eu não fiz nada pra aquele moleque e ele já vem me batendo”. Explicou-nos que não foi ele quem fez a delatação para a orientadora educacional, mas o “outro moleque que falou que ele chutou o portão”. Não foi possível identificar os verdadeiros motivos pelos quais **Diogo** apanha desses meninos, aparentemente, parece estar sendo vítima constante do grupo constituído por quatro alunos da 4ª série e que, freqüentemente, incomodam várias outras crianças menores durante o recreio.

Ao se referir ao tratamento que recebe de **PD**, em um primeiro momento, não considera que seja tratado diferentemente dos demais. Mas quando, juntos, relembremos as repreensões freqüentes, as denominações que recebia: guri, moleque, chato, e que retiravam sua identidade pessoal, reconsiderou sua resposta afirmando que há uma diferença sim “porque eu falo, eu converso na sala, e os outros, eles conversam também, mas ela nem vê. Ela briga com os outros também, mas a maioria é comigo..., comigo, com o Branco e com a Juli”. Nesta colocação, **Diogo** deixa transparecer que tem conhecimento da relação conflituosa que existe entre ele e **PD**. Esta situação só é possível porque é muito visível a rejeição e a discriminação que a professora nutre por ele.

Sobre sua vida no ambiente familiar, **Diogo** nos informou que mora com a mãe, com o irmão e tem uma irmã em São Paulo. Ele é o caçula da família, disse-nos que seu irmão tem 15 anos e sua irmã, 21 anos. Quando precisa de ajuda, solicita-a para sua mãe ou para seu irmão. Não fez referências ao pai.

Para **Diogo**, o relacionamento entre ele e sua mãe não é tão ruim. Eles só brigam “quando eu apronto (risos), eu moro em prédio né, quando eu bagunço, lá embaixo, ela briga comigo” e, também, “quando eu não subo no horário certo, ela deixa eu de castigo”, isto é, “fico em casa estudando (risos)”. Neste caso, o castigo apresenta-se de outra forma, o estudo está sendo colocado como algo ruim, como uma punição. Será que isto não está causando um crescente desprazer em estudar para o aluno?

Perguntado sobre o que mais gosta de fazer quando está em casa, **Diogo** nos respondeu: “Ah, eu gosto, quando eu chego eu tenho que almoçar, fazer tarefa, pra depois ir brincar e daí eu falo: ô mãe, eu vou ler um livro, daí eu leio, daí a tarefa eu copio, depois eu brinco. Daí a hora que eu chego em casa, a minha mãe fala ‘vai estudar mais um pouco pra você passar de ano’, eu falo então, tá, porque eu quero fazer até o terceiro grau, pra mim dá uns estudo bom pros meus filhos”. Em sua colocação, **Diogo** não conseguiu esclarecer o que realmente gosta de fazer. Por outro lado, mais uma vez, foi contraditório, uma vez que, em todos os dias de observação, presenciamos as censuras que recebia de **PD** por não realizar as tarefas. A professora, inclusive, mostrou-nos o seu caderno de tarefa, todo em branco e com a assinatura da mãe. Parece que, aqui, está havendo uma negligência por parte de sua mãe, apesar de observarmos que as tarefas para casa não apresentavam objetivos, conforme pôde ser constatado, anteriormente, mediante os tipos de atividades oferecidas pela professora.

Sobre as atividades que realiza com sua mãe, respondeu-nos que “às vezes nós vai andar no bosque, vai nos parque, igual quando veio o circo do Beto Carrero, ela me levou e tava legal”.

Perguntamos ao aluno que atitude toma quando alguma coisa o incomoda e, aqui, ele também não foi claro. Ao mesmo tempo, demonstrou que se incomoda quando as pessoas não consideram a sua mãe: “Igual, a minha mãe tem uma amiga lá que ela, a minha mãe não vê, elas fica cochichando e eu não gosto disso. Porque elas vai lá em casa e a minha mãe empresta telefone, empresta tudo, roupa, e elas só fica cochichando. Eu acho que elas tão

falando alguma coisa da minha mãe, às vezes ela cochicha, fala alguma coisa alta e nós escuta”.

Quanto à possibilidade de mudar alguma coisa em sua vida, **Diogo** manifestou o desejo de mudar o seu comportamento: “Ah, o meu comportamento no colégio, tudo, lá em casa, melhorá mais pra mim não fazer minha mãe brigar comigo”. Indagamos por que ele acha que deve mudar o seu comportamento e ele nos explicou que é “porque eu já sou grande e eu tenho que ser mudado igual os pequenos, eles são pequeno e já se comportam”. Parece que **Diogo** já está sentindo as conseqüências do seu “mau – comportamento” e, por isso, quer mudar, mas será que seu comportamento não é fruto, justamente, da rejeição, do preconceito e estigmatização que vem sofrendo?

2.4.2 Entrevista com **Nádia**

Nádia tem 9 anos de idade. É uma criança muito quieta, reservada, discreta e, por esta razão, parece viver em um mundo à parte. Sua professora a considera uma criança preguiçosa, desinteressada, “largada” pela família e sem condições de aprendizagem.

A entrevista foi realizada no dia 11 de julho de 2003. **Nádia** estava tranqüila, no entanto, devido ao seu comportamento retraído, a entrevista foi marcada por longos momentos de silêncio e, além do mais, suas respostas foram muito curtas.

Nádia considera a sua escola como um local “legal” e, portanto, gosta de freqüentá-la. A aluna não foi capaz de nos explicar o significado da qualificação dada, reafirmando que “é legal”.

Por outro lado, disse-nos sobre o que mais gosta em sua escola: “da minha sala e dos alunos”. Consideramos sua resposta interessante, pois mesmo confessando gostar dos colegas, na maioria das vezes que a observamos em sala de aula e no intervalo, permanecia isolada, indicando-nos, aparentemente, desinteresse ou, então, dificuldade em relacionar-se. Já em relação ao que menos gosta na escola, demonstrou uma total satisfação com a mesma segundo ela, não há “nada” de que não goste. Pensamos que o “nada” pode oferecer-nos múltiplos significados silenciosos.

Nádia nos afirmou que vai para a escola “pra conversar”. Esta talvez tenha sido a resposta mais ousada e sincera da aluna, pois não se preocupou em responder de acordo com o modelo idealizado de aluno, o qual estamos acostumados a ouvir. No entanto, foi sincera em partes, porque foram poucos os momentos em que presenciamos a aluna conversando. Na verdade, seu comportamento mais freqüente estava relacionado às atividades de desenho, pintura e recorte que sempre desenvolveu no lugar das atividades escolares propostas pela professora.

Se não precisasse ir para a escola, **Nádia** gostaria de ficar brincando: “brincando com meu amigo da outra 3ª série, que mora perto da minha casa”. Como qualquer outra criança de sua idade, brinca de “pega-pega”, “esconde-esconde”, etc.

Nádia, novamente, afirma que o que mais gosta de fazer em sala de aula é “conversar”. É interessante destacarmos que, até o momento, não mencionou nenhuma vez as expressões estudar, aprender, copiar. Parece que **Nádia** não estabelece nenhuma relação entre essas ações e a escola, tão presentes nas falas de escolares. Será que a omissão desses sentidos está relacionada com a experiência negativa que vem enfrentando em sala de aula, onde está sendo, explicitamente, excluída do processo ensino-aprendizagem, devido ao preconceito de sua professora?

Durante o período de observação, percebemos que **Nádia** sofre constantes humilhações vindas de sua professora, por várias razões, entre elas, por não realizar as atividades determinadas, sendo rotulada como preguiçosa. Porém, mesmo passando por estas situações constrangedoras, ela confessa gostar da professora porque “ela é legal”. O que é ser legal para esta aluna? Será que uma pessoa considerada legal exclui, discrimina, estigmatiza? Parece que este “legal” perde o sentido quando a aluna nos informa que o que menos gosta em sua professora é “quando ela briga comigo e ela briga bastante”. **Nádia** desconhece os motivos pelos quais a professora briga com ela. Declara que, quando esta situação acontece, sente-se amedrontada: “Sinto medo dela”. Na verdade, aparentemente, não há razão para as brigas, uma vez que a aluna não conversa, não levanta do seu lugar, não “atrapalha” o bom andamento das aulas.

Percebemos que **Nádia**, mesmo sofrendo freqüentes represálias, nunca ficou sem recreio ou sem Educação Física. Estaria isso relacionado ao comportamento apático da aluna, diferenciando-se de **Diogo**?

Como já dissemos anteriormente, **Nádia** é uma criança muito quieta e, durante nossas observações, quase nunca tivemos oportunidade de ouvir a sua voz. Porém relaciona-se muito bem com duas colegas da sala, bastante contrastantes, a Graziela, também bem quieta e tímida, e a Juli, aluna considerada indisciplinada. Quando perguntamos a ela com quem mais conversa em sala, informou-nos que conversa “sobre um monte de coisa” com a “Juli”.

Parece que a timidez da aluna é um empecilho para fazer amizades, ela mesma considera que tem “pouquinho” amigos.

Nádia acredita que é tratada de forma diferenciada, porque a professora sempre está brava e afirma: “Grita bastante comigo”. Durante nossas observações, verificamos que a relação entre a aluna e a professora é bastante difícil, uma vez que esta não acredita em sua capacidade, em seu potencial, porque é “preguiçosa, porque não faz nada”. E, como consequência, a professora a abandonou, deixou-a de lado. Por que será que **Nádia** não realiza as atividades? Será que sua “alienação” não estará, intrinsecamente, relacionada ao comportamento de sua professora? Atrevemo-nos a realizar esta afirmação porque verificamos uma outra atitude, totalmente participativa, quando tivemos a oportunidade de assumir a sala, em um momento em que a professora precisou se ausentar, conforme já analisado no processo de observação.

Indagamos à aluna sobre o fato de não realizar as atividades solicitadas pela professora. A mesma respondeu-nos que realiza a maioria das atividades, “só não faço continha porque é difícil”. Perguntamos porque não solicita a ajuda da professora e respondeu-nos “porque não quero”. Diante dessa colocação, indagamos: por que a aluna desistiu de pedir auxílio à professora? Que sentimento negativo **PD** pode estar despertando em **Nádia**?

Em relação a sua vida familiar, **Nádia** nos contou que mora com alguns familiares: “minha vó, meu tio, minha tia e minha irmã”, e que mantém um bom relacionamento com eles: “não brigamos”. Perguntamos sobre seus pais e a aluna nos informou que eles moram e trabalham em São Paulo, junto com seu avô. Esta criança vive em um meio familiar bastante estrangulado, o qual está se tornando freqüente em nossa sociedade.

Quando está em casa, **Nádia** gosta muito de “assistir televisão”, principalmente os desenhos animados “Scoob Doo” e “Carinha de Anjo”. Mesmo porque, segundo Nádia, sua família não tem o costume de sair e, por isso, “sempre fico em casa”.

Perguntamos à **Nádia** como age quando alguma coisa a incomoda, e ela nos respondeu que não conversa com ninguém e nem procura ajuda, simplesmente “choro, fico quieta”. Por que será que **Nádia** é uma criança tão fechada?

Nádia confessou que tem uma coisa que gostaria de mudar em sua vida: “Trazer minha mãe de volta, porque sinto saudades dela”. Neste momento, percebemos o quanto está sofrendo com a ausência de sua mãe, ao falar dela, seus olhos se encheram de lágrimas. Quanto ao seu pai, a aluna nos disse que o seu relacionamento com ele não é muito bom, é “mais ou menos porque ele é bravo e quando eu faço alguma coisa de errado ele me bate bastante, de chinelo, de cinta”. Parece que esta separação é uma das situações vividas pela criança que a torna tão triste, introvertida, hermética. Por outro lado, a figura do pai parece não lhe fazer falta. Desse modo, a única pessoa que lhe “resta” para apoiá-la e ajudá-la é a avó: “quando preciso de alguma coisa quem me ajuda é a minha vó”.

2.4.3 ENTREVISTA COM **PD**

Para a realização desta entrevista elaboramos 15 perguntas, das quais foram originando outras à medida que obtínhamos as informações. A seguir, apresentamos o quadro com as perguntas.

Quadro 2 – Perguntas da entrevista com a professora.

1. Como e quando você começou a sua carreira de professora?
2. Você gosta de sua profissão? Por quê?
3. O que é ser professora para você?
4. O que significa esta escola na sua vida profissional?
5. O que é ser um bom aluno para você?
6. Você pode eleger quem são os bons alunos em sua sala de aula? Quais são as suas qualidades?
7. O que é ser um mau aluno para você?
8. Você tem algum mau exemplo em sua sala?
9. Por que você considera que esses alunos comportam-se desta forma?
10. Como é a aprendizagem destes alunos?
11. Que futuro você vê para eles? Por quê?
12. Você faz alguma coisa para ajudá-los a melhorar?
13. O que seria necessário fazer para que esses alunos mudassem de comportamento?
14. A escola, em geral, se preocupa com estes alunos? De que maneira?
15. Que tipo de sala você gostaria de receber?

A entrevista com **PD**, realizada no dia 11 de julho, ocorreu de forma tranqüila, uma vez que se propôs contribuir com nosso estudo. Em conversas anteriores e informais, a professora já havia demonstrado como pensava a respeito das relações escolares, tais como professor-aluno e aluno-aluno.

PD iniciou sua carreira muito cedo, antes mesmo de concluir o ensino superior, afirmando: “Em 1978, eu não era nem concursada, comecei a faculdade e comecei a lecionar, faltava professora e eles me deram aulas. Daí, em 1979 teve concurso para o Estado, daí eu fiz, passei e assumi no ensino fundamental”.

Indagada sobre gostar ou não de sua profissão, **PD** demonstrou estar bastante desestimulada ultimamente: “olha, a gente tá aqui até agora, né? A princípio eu gostava, vou ser franca, eu gostava sabe, me realizava bastante”. Mas com o passar do tempo, vários acontecimentos fizeram-na ficar desmotivada:

Ultimamente é pela questão legal que envolve a escola, a legislação que rege a questão da aprovação, a questão do apoio familiar à escola e ao aluno, que a gente verifica que está decaindo mesmo; é por vários fatores que a gente vem se sentindo desestimulada, sabe, a ser professora. A verdade é essa, porque a gente se sente assim, não sente muito apoio da família, é a questão da legislação que força você a passar o aluno que ele não corresponde, não tem pré-requisito pra ir pra série mas é uma questão legal, então não pode questionar, então os problemas são esses.

Além dessa colocação, a professora levanta uma questão bastante séria sobre as funções marginais que a escola está assumindo pela própria imposição social:

Hoje em dia também a família joga tudo para a escola, então hoje você pega o aluno e tem que mandar para o médico, hoje você tem que dar alimentação, até questão de banho você tem que dar na escola, que o professor se sente obrigado a lavar o aluno porque ele vem sujo de casa. Sabe, é difícil.

Percebemos, nessa fala, o quanto as condições escolares estão desfavorecendo o “ser professor” neste momento.

Sobre o que é ser professora, **PD** confessou que a sua profissão é uma das mais importantes “porque todo mundo passa pelo professor, né? Todo profissional de amanhã passa pelo professor e daí a importância da função do professor: a formação integral da pessoa, né? Não só na questão da parte pedagógica, mas é do ser como um todo, é importante”. A professora deixa claro, em sua resposta, que tem consciência da importância de sua profissão, mas não percebe o reconhecimento social e nem mesmo amparo legal, uma vez que há decisões legais que atropelam o fazer pedagógico. Por outro lado, diante do valor que atribui à sua função, estará essa professora, proporcionando formação a seus alunos de acordo com a importância de sua profissão?

Quanto ao significado desta escola em sua vida profissional, **PD** respondeu positivamente:

Eu estou gostando de trabalhar aqui, é uma escola muito boa, assim, o pessoal que trabalha aqui é muito bom, é um pessoal muito cooperativo, eu tenho tido muito apoio do pessoal da administração, do corpo técnico; só que eu sou, assim, é, sou lotada em uma escola e estou complementando a minha carga horária aqui. Então, por exemplo, hoje eu estou aqui e amanhã eu estou em outra escola. De repente, o ideal seria fixar numa, mas estou enfrentando este problema e isto não é bom, né? porque você fica assim num estado, você fica muito preocupada, aonde vou estar amanhã, mas eu gosto de trabalhar aqui.

PD revela seu estado de angústia diante de sua situação profissional, legalmente está lotada em uma determinada escola, mas dependendo das necessidades do Estado passa de uma instituição para outra. Evidencia-se, em sua fala, a necessidade de possuir uma identidade localizada, inclusive porque isso indica valorização profissional.

Quanto ao bom aluno, **PD** destaca que

É aquele que tem o conhecimento do verdadeiro papel da escola, é aquele aluno que já traz de casa a formação do que você vai fazer na escola. Então, é o aluno que vem pra estudar mesmo, que vem pra participar, que vem pra adquirir o conhecimento a mais, pra se aperfeiçoar, mas é o aluno que entende isso e que age na escola visando isso, né?

PD retoma em sua colocação o papel da família e o papel colaborativo da família para o bom desempenho dos alunos. Parece estar denunciando que a escola pode estar assumindo a responsabilidade sozinha. O aluno deve vir para a escola com objetivos pessoais definidos e direcionados para a sua formação.

Porque hoje a escola assumiu para ela um papel muito grande e que é um papel que não é dela. Então, hoje, a escola leva pro médico, a escola dá banho, por incrível que pareça, mas até isso a escola tem feito em aluno, a escola fornece roupa, a escola fornece material, alimentação e, então, ela virou assistencialista e o papel da escola não é esse.

Percebe-se o quanto a professora encontra-se incomodada com as funções assumidas pela escola, não conseguindo dar conta da sua própria.

O bom aluno

É aquele que participa, que dá a possibilidade também ao professor de fazer um trabalho efetivo, de fazer um bom trabalho. O que a gente encontra, hoje, é aluno que traz problema de casa, e aquilo que ele não extravasa em casa, ele extravasa na escola, e isso acarreta prejuízo na aprendizagem dele, acarreta prejuízo ao trabalho do professor e acaba prejudicando aquele que realmente vem na escola com o objetivo de aprender mesmo.

É interessante ressaltarmos que, em seu depoimento fica evidente que o conceito de bom aluno está mais direcionado a um pólo, isto é, ao próprio aluno e à sua família. No outro pólo, o da relação professor-conhecimento-aluno, o professor, sequer foi citado como um dos responsáveis para esta qualificação.

Indagamos, então, se poderia eleger quem são os “bons” alunos em sua sala de aula, bem como suas qualidades. **PD** nos confessou que sua sala tem problemas e, portanto, tem poucos alunos “bons”:

Ah, eu tenho poucos alunos. Em mais de 20 anos de carreira, eu nunca peguei uma sala que tivesse assim... Alunos com dificuldades é uma situação, a gente já pegou, a gente já passou por isso, né, mas aquele aluno que não faz, aqueles alunos que teimam, não faço e não vou fazer e não tem quem faça e não abrem nem o caderno, como esse ano, eu nunca peguei. Tenho alunos que estão bem em relação a pré-requisito pra série e estão acompanhando, é a minoria; tenho alunos que estão sem pré-requisito pra série, com problema comportamental também, afetando tudo, e que não estão acompanhando; e tenho aluno só com problema comportamental. Na minha sala, são poucos os alunos, geralmente são em torno de uns, se for numerar, sem citar nomes, em torno de uns cinco alunos. Mas, quando você vai averiguar, você vê que a família dá apoio, que a família acompanha, que a família orienta em casa, sabe, que tem uma boa estrutura familiar.

Novamente, a professora responsabiliza a família pelo sucesso ou insucesso do aluno e, mais uma vez, não cita o professor, nem a escola, como co-responsáveis dessa formação.

Já em relação, especificamente, ao “mau” aluno a professora define-o como

Aquele que não dá, que não oferece condições para o professor realizar um bom trabalho. Isso acontece? Acontece. O professor pode ser um catedrático sabe, ele enfrenta, em sala de aula, situações que coloca em risco o trabalho dele mesmo.

Esse aluno, na concepção de **PD**, é perigoso, uma vez que “coloca em risco o trabalho” que o professor pode/deve desenvolver. É esse aluno que obstaculiza o trabalho do professor.

Acrescenta, que esse aluno é aquele “que vem pra escola simplesmente não pra estudar, ele vem porque falta comida em casa”. Isto revela a pobreza vivida por muitos alunos da escola pública, portanto uma questão social grave.

O mau aluno vem para a escola, “porque ele é maltratado em casa, ele vem porque a mãe manda o filho pra escola, às vezes de baixo de chuva, às vezes doente”. Esta colocação aponta para as complexas situações que os escolares estão envolvidos. São as dificuldades financeiras, as dificuldades de sobrevivência, portanto, o chamado “mau aluno” não é produto de si mesmo, mas do meio social, da divisão de classes, dos estigmas que lhe são atribuídos.

A professora afirma que essas situações são claramente percebidas. No entanto, evidencia-nos que sua percepção é segmentada, não consegue estabelecer as relações que estão engendradas quando o aluno manifesta-se como modelo de “mau aluno”. Em sua compreensão, este aluno “não está aqui com vontade de aprender, pra ele tanto faz como tanto fez”.

Segundo **PD**, a escola não tem sentido para o “mau aluno” porque ela passa a ser “uma brincadeira pra ele. Além da não orientação em casa, além da não formação, ele não tem interesse naquilo que está sendo colocado pra ele. A escola é desinteressante”. A professora tem razão ao afirmar que “a escola é desinteressante” para o aluno, pois em muitas situações, a instituição escolar ou a prática pedagógica desenvolvida pelos professores não está sendo significativas, gerando rituais que não favorecem a inclusão dos alunos desmotivados pela “vida”. Desse modo, segundo a professora, “por mil peripécias que o professor faz ali, ele não vai, porque o aluno está desestimulado”.

PD acredita que a falta de motivação desses alunos está na família quando afirma que “isso vem desde casa, então, o mau aluno sempre tem um porquê atrás dele, geralmente. O que a gente tem observado, durante esse período que a gente tem trabalhado, é que 90% dos problemas que aparecem na escola, a raiz está na família”. Percebemos alguns sinais de preconceito por parte da professora em relação aos alunos pobres, aos alunos rotulados como vítimas de violência familiar. É muito forte também a culpa transferida apenas para a família. É necessário perguntarmos, então, em que momento o professor passa a interferir no processo de aprendizagem, isto é, não é função do professor, desenvolver ações pedagógicas que estimulem o aluno a aprender? Segundo Collares e Moysés (1996, p. 180), “visto pelo prisma da anormalidade, o comportamento das famílias, provoca, linearmente, a não-aprendizagem”.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração e que nos causa uma grande preocupação é a manifestação de alguns sintomas, por parte da professora, que se enquadram na chamada síndrome de Burnout. A professora vem demonstrando desânimo, cansaço, impaciência e até uma certa desistência do trabalho. Codo, Vasques-Menezes e Verdan (1999, p. 297-298) advertem:

Se o professor considera que não tem nada a ver com o produto final do seu trabalho; se sente que tanto faz a forma como ele ensina, pois os alunos não estão nem aí, não querem nada com nada; se sente que tanto faz a forma como avalia, pois no final das contas, lá no conselho de classe, decide-se por aprovar todo mundo mesmo; [...] chega um momento em que cansa, esgota-se, sente-se literalmente exaurido, não agüenta mais oferecer sem receber nada em troca.

Esta parece ser a situação em que se encontra **PD**, isto é, esgotada diante do insucesso profissional. Dentro desse contexto, produz-se uma relação professor-conhecimento-aluno bastante reducionista, preconceituosa e delicada no trabalho pedagógico com o aluno. Os autores afirmam que

Se de um lado, com todos esses percalços se sente esgotado emocionalmente, de outro despersonaliza a relação, passa a dar aulas sempre da mesma forma, todos os alunos passam a ser iguais, fecha os olhos para os problemas do dia-a-dia e para as diferenças que antes o fascinavam (CODO; VASQUES-MENEZES; VERDAN, 1999, p. 298).

PD reafirma que tem vários “maus” exemplos em sua sala: “É como já citei, eu tenho aluno com problema comportamental sério, tenho alunos sem apoio em casa, tenho aluno sem apoio em todos os sentidos, até no sentido de cuidados de higiene, a gente tem”. É possível verificarmos, a partir de seu depoimento, que a escola está se apresentando como vítima de mais uma “clientela” inadequada. Neste momento, tem que dar atendimento a “crianças com problemas psicológicos”, “sem pré-requisito”, “abandonadas pela família”, etc. Nesse sentido, a escola, de um modo geral, e a professora, em particular, estão se desresponsabilizando do processo ensino-aprendizagem, como se fossem alheios a ele.

A professora considera que os alunos comportam-se de modo inadequado, inconveniente, porque “pelo que nós já observamos na nossa sala, aqui, a maior parte não é uma questão orgânica, então não existe deficiência mental, não existe deficiência auditiva, visual, física, então, o problema é psicológico”. O “problema psicológico” das crianças é mais um dos estigmas produzidos pela escola para tentar justificar muitos de seus fracassos, de suas desistências, da sua condição de não saber, de fato, o que fazer e como fazer. Ainda se referindo à questão psicológica, a professora continua: “De onde vem? Às vezes até antes do nascimento, na verdade. Os poucos casos que foram avaliados aqui, que foi detectado problema de falta de pré-requisito, em decorrência de um problema de desenvolvimento da criança lá atrás, eles foram encaminhados pra sala de recurso, então, eles estão tendo

acompanhamento”. Novamente, é importante frisar, que a professora deixa claro que o “problema” é do aluno, isto é, está relacionado ao período em que foi gestado, durante o seu desenvolvimento infantil. De acordo com a sua interpretação, pouco tem a escola a fazer. No entanto, ainda há uma última possibilidade que é a sala de recursos.

Desta forma, como não poderia deixar de ser, a aprendizagem desses alunos não é boa, pelo contrário “é bem deficitária, é bem fraca mesmo, eles não acompanham e em decorrência disso eles não fazem. O aproveitamento é péssimo, pra falar a verdade é péssimo”. Essa informação provoca-nos algumas indagações: qual é o papel do professor no ensino? Será que não é responsável, também, pelo não-aprendizado do aluno? Segundo Paro (2003, p. 10), “no momento de identificar a razão do não-aprendizado, apenas um elemento é destacado: o aluno. Só ele é considerado culpado, [...] como se tudo dependesse apenas dele. Para que, então, serve a escola”? Essa indagação evidencia a indicação de que a escola não está cumprindo a sua função social, ao invés de romper com a desigualdade imposta, cristaliza-a, qualificando seus alunos como deficitários, fracos, péssimos.

Quanto ao futuro dos alunos, **PD** afirma que suas atitudes pessoais provocarão conseqüências bastante ruins em suas vidas, apontando alguns aspectos como responsáveis pela situação enfrentada: “Tudo isso tem uma conseqüência, é a má formação na família, o aluno desestimulado vem pra escola, daí o aluno não leva a sério a escola”.

Por outro lado, denuncia a legislação federal que acaba por determinar a aprovação automática, estratégia compensatória que ilude os alunos e suas famílias. Por quê? Porque o aluno dá prosseguimento à sua escolarização sem ter conhecimento necessário para atuar profissionalmente:

A legislação federal falha no sentido de que o aluno, no ensino fundamental de 1ª a 4ª série, ele é aprovado automaticamente, né? Então, o aluno, ele passa sem ter pré-requisito pra série seguinte. Então, que futuro, que profissional você vai ter, quando esse aluno, se ele conseguir sair do 2º grau, acho que são raros, vai ser um profissional técnico, a nível técnico, se ele tiver uma formação técnica ruim.

PD prossegue apresentando sua preocupação em relação ao profissional que poderá estar no mercado de trabalho, caso esse aluno consiga dar continuidade aos seus estudos em um curso superior:

Se ele “conseguir” chegar numa faculdade, que vai ser “muito” difícil, é que tá o risco, porque ele vai ser o professor de amanhã, o médico de amanhã, o profissional que a gente vai estar sujeito amanhã, e daí que qualidade ele está levando né? (grifo nosso).

Percebemos que a professora, ainda que de forma muito fragmentada, consegue apontar para a complexidade do modelo de sociedade em que os homens de hoje estão inseridos, como o desemprego galopante, a crise da escola, a desestruturação familiar. No entanto, o que nos preocupa é, exatamente, o possível enquadramento dos alunos, já estigmatizados como “ruins”, “péssimos”, na possibilidade de se desviarem para a marginalidade:

E quando não, pode até, inclusive, ir pro lado da marginalidade mesmo, porque formação familiar não tem e escola vai mal, não tendo cultura, não tendo formação escolar, trabalho também é difícil, então daí, o que acontece, o caminho é a marginalidade mesmo.

Vale dizer que este olhar previsivo e preconceituoso da professora nos leva a pensar que vivemos em uma sociedade completamente contraditória, pois ao mesmo tempo que prega a liberdade e igualdade, ela exclui, estigmatiza e marginaliza o indivíduo, responsabilizando-o por todo o seu fracasso. Os alunos estão sendo excluídos por **PD** (e por muitos outros professores) ao considerarem que não conseguirão alcançar o ensino superior, podendo atingir a marginalidade, por problemas individuais.

Ao mesmo tempo em que demonstra desânimo e desejo de abandonar tudo, a professora considera que tem realizado esforços para ajudar estes alunos a melhorar:

A gente tem dado atendimento individual em sala. A minha auxiliar tem atendido individualmente esses alunos, e a escola também tem dado apoio, no sentido de encaminhamento para avaliação e encaminhamento pra sala, ou sala de recurso ou sala especial, uma sala de apoio, conforme o caso.

Dentro dessa fala, destacamos que, durante todo o período de nossa observação, em nenhum momento presenciamos o atendimento individual em sala de aula de **PD**. A prática

pedagógica desenvolvida pela professora de sala da aula deve ser cuidadosamente refletida nesta investigação, pois é a partir dela, ou melhor, dentro dela, que **PD** vem marcando alguns de seus alunos com fortes estigmas.

PD julga que a escola realiza tudo o que está dentro de suas possibilidades para ajudar os alunos:

O máximo que a escola tem feito é o máximo que ela pode fazer, porque a escola também tem um limite, ela não pode extrapolar e o que poderia ser feito tá sendo feito, que é o atendimento individualizado e que é o encaminhamento nesses casos, e a orientação familiar. A escola tem chamado a família até aqui, né, tem dado até palestras, tem tido palestras com psicólogos e tal, nesse sentido de formação familiar. Então, a escola tem procurado ajudar nesse sentido, não sozinha, mas ela busca ajuda de fora.

Não conseguimos compreender o sentido de máximo que a escola tem realizado para atender às diferenças que se manifestam em sala de aula. No entanto, percebemos que a falta de compreensão do sentido de educação, de sociedade, de homem, atualmente, tem levado a instituição escolar a desenvolver “atividades” sem essencializá-las, perdendo-se em ativismo. Por esta razão, tudo o que a escola faz não traz ou não aparece como resultado por ela esperado.

Frente a isso, podemos dizer que a escola tem feito muito pouco ou quase nada por estes alunos.

Por outro lado, se no discurso de **PD** está contida essa preocupação, na sala de aula, contraditoriamente, os sujeitos de nossa pesquisa eram, com frequência, humilhados, discriminados e desqualificados pela professora, por não acreditar em suas capacidades cognitivas.

Nas falas da professora, percebemos que a mesma gostaria de trabalhar com uma turma ideal, isto é, com alunos ideais, mas sabe que isto é impossível: “Olha, todo professor gostaria de terminar o ano com saldo positivo 100%, todos os alunos aprovados, realmente aprovados com pré-requisito pra série seguinte, mas isso não acontece, hoje isso é raro”.

Por outro lado, a professora expressa a sua insatisfação com a interferência da legislação educacional brasileira em relação à aprovação automática. Temos claro que este processo faz parte de um aligeiramento para atender às exigências das agências internacionais, o Banco Mundial e o FMI, que têm como intuito diminuir os altos índices de evasão e reprovação escolar, além de estar preocupado em racionalizar os custos do ensino, sem priorizar a qualidade do mesmo. Neste sentido, **PD** afirma:

Hoje, por força legal, o que a gente se depara com o mundo, é você ter que passar, “ter” que, forçosamente, passar um aluno que não tem condição. Isso é um absurdo, a própria família, eles reconhecem que é difícil, mas a escola está de mãos atadas. Como ela vai explicar um aluno na 2ª série matriculado lá na 4ª, 3ª série, fica difícil. Então, o ideal seria realmente o aluno não tem condições, ele é retido, ele faz mais um ano até que ele adquira o pré-requisito pra série seguinte, ele vai fazer uma série bem feita, ele vai fazendo séries bem feitas. E o ideal também seria que a gente tivesse só alunos bons, mas isso é impossível, mas que se interessasse pela escola.

Evidencia-se nesta colocação um certo saudosismo do sistema de avaliação antes do Ciclo Básico de Alfabetização - CBA, em que a repetência eliminava os alunos que não respondiam aos critérios mínimos estabelecidos. Desta forma, a aprovação automática contribui para que os alunos avancem nas séries mesmo sem condições de serem promovidos para as séries seguintes. Conseqüentemente, aumenta o número dos considerados alunos-problema na escola.

PD também denuncia a crescente desvalorização da escola e do professor na sociedade atual:

Essa desvalorização da escola começa na família: se o pai e a mãe não valoriza, a escola o filho não vai valorizar; se a sociedade não valoriza a escola, o professor, os alunos muito menos; se os meios de comunicação não valorizarem o professor, quem vai valorizar. Então o que acontece é a gente tá sentindo que a escola, que a cultura, que o professor está sendo desvalorizado na sua profissão.

Esta desvalorização está vinculada às novas tecnologias, à “existência de uma sociedade da informação, que propicia o desenvolvimento e a ampliação do espaço da educação não-formal. E ambos, questionam a qualidade da educação formal oferecida nas escolas”. (MACHADO, 1996, p.143).

Apesar desta desvalorização e de acordo com a teoria histórico-cultural, o professor tem um papel de fundamental importância. Ele é o principal mediador na apropriação e reelaboração, tanto do conhecimento, como das formas de pensamento. Por esta razão, a sua prática pedagógica tem que estar respaldada em um referencial teórico-metodológico que o ajude a livrar-se de preconceitos, estigmas, de uma visão particularizada e idealista das relações.

No próximo capítulo pretendemos discutir algumas categorias que emergiram das reflexões realizadas sobre as diferentes cenas observadas e que possibilitaram a sua constituição.

3 AS CONSEQUÊNCIAS DO PROCESSO DE ESTIGMATIZAÇÃO NA VIDA DE DOIS ALUNOS

3.1 INTRODUÇÃO

Vimos, no capítulo dois, que o preconceito e o estigma, presentes na sociedade em geral, também permeiam as relações estabelecidas no interior da instituição escolar, uma vez que os alunos indicados, pela escola e pela professora, como “vítimas de negligência familiar”, recebem um tratamento diferenciado e constrangedor, cuja consequência é a segregação e a exclusão.

A partir dessa realidade, pretendemos, neste capítulo, apresentar a concepção de família presente no discurso da escola com o objetivo de compreender porque as famílias estão sendo consideradas “negligentes”. Em seguida, buscamos explicitar o significado de negligência familiar do ponto de vista legal, social e da escola. E, para finalizar, partindo da relação estigmatização - exclusão intelectual que os alunos, avaliados pela escola como vítimas de negligência familiar, sofrem, são evidenciadas as consequências dessa violência por meio do conceito de assédio moral.

3.2 A CONCEPÇÃO DE FAMÍLIA PRESENTE NO DISCURSO DA ESCOLA

Como afirmamos no capítulo um, uma das funções da escola é reproduzir a ordem estabelecida, visando atender aos interesses do capital. Nessa perspectiva, sua concepção de família encontra-se fundamentada no modelo idealizado e concretizado pela sociedade, ou seja, no modelo da família burguesa, ainda que a realidade esteja apontando para transformações. A mídia, por exemplo, veicula diariamente, as novas formas de ser e produzir-se que a família apresenta.

A família burguesa, composta de pai, mãe e filhos, surgiu no século XVIII e sedimenta-se como estrutura familiar dominante na sociedade capitalista do século XX. Continua presente até os dias atuais na sociedade ocidental, servindo de modelo para todas as outras estruturas familiares, uma vez que é considerada a melhor forma de organização familiar.

O padrão burguês de família nuclear tornou-se sinônimo de família-modelo porque corresponde aos valores da ideologia dominante. “Aliás, a família burguesa, ao se representar não apenas como aquela que é ‘normal’, mas também como a única possibilidade, nada mais faz do que cumprir sua função ideológica” (REIS, 1984, p. 105). Desse modo, o autor defende a idéia de que “[...] a família não é algo natural, biológico, mas uma instituição criada pelos homens em relação, que se constitui de formas diferentes em situações e tempos diferentes, para responder às necessidades sociais” (REIS, 1984, p. 102).

Direcionando a discussão nessa mesma perspectiva teórica, Prado (1985, p. 92) explica que “a família nuclear, isolada entre as quatro paredes de um apartamento urbano, é um esquema funcional que atende aos interesses da sociedade industrial, seja de leste ou oeste do mundo”.

Uma das características dessa estrutura familiar foi o fechamento da família em si mesma, separando o lar do local de trabalho, isto é, a vida privada da vida pública.

Para o burguês, o trabalho era o espaço no qual as relações deveriam ser regidas pela frieza e pelo calculismo, qualidades imprescindíveis para se vencer no mundo dos negócios. Sendo o mundo dos negócios o império da razão, o lar passou a ser o espaço exclusivo da vida emocional, no qual a mulher passaria sua vida em reclusão (REIS, 1984, p. 109-110).

De acordo com Ariès (1981, p.270), “esse grupo de pais e filhos, felizes com sua solidão, estranhos ao resto da sociedade [...] é a família moderna”.

Segundo o autor, esse isolamento teve início “no século XVIII, a família começou a manter a sociedade à distância, a confiná-la a um espaço limitado, aquém de uma zona cada vez mais extensa de vida particular” (ARIÈS, 1981, p. 265). Isso significa que “agora, separava-se melhor a vida mundana, a vida profissional e a vida privada: a cada uma era determinado um local apropriado como o quarto, o gabinete ou o salão” (ARIÈS, 1981, p. 266).

Para Áries (1981, p. 238), esse isolamento tem uma explicação: “o sentimento da família não se desenvolve quando a casa está muito aberta para o exterior: ele exige um mínimo de segredo”.

Nesse modelo, os papéis do homem e da mulher encontravam-se bem definidos, à mulher cabia ser esposa, dona-de-casa e mãe, devendo “zelar pelo bem-estar físico e emocional dos dependentes e pela estabilidade das personalidades dos membros adultos do grupo [...]” (BRUSCHINI, 1997, p. 55). Além do mais, a mulher “considerada menos capaz e mais emotiva que o homem, tornou-se totalmente dependente do marido” (REIS, 1984, p. 110). E ao homem, coube o papel de provedor material do lar, por ser considerado mais racional e capaz de resolver qualquer situação. Desta forma, o chefe de família “antes de tudo, deveria ser um homem livre e autônomo, conforme o ideal burguês” (REIS, p.110).

Quanto ao filho, este deveria ser educado em conformidade com o ideal burguês, ou seja, deveria ser “um homem autônomo, autodisciplinado, com capacidade para progredir nos negócios e dotado de perfeição moral” (REIS, 1984, p. 110). Afirma, ainda, o autor que

Ao formar o indivíduo obediente e autodisciplinado, com iniciativa apenas para bater-se pelos ideais da ascensão social e econômica, a família está preparando o cidadão passivo, acrítico, conservador, sem espontaneidade e incapaz de criar, repetidor de fórmulas veiculadas pela ideologia dominante, pronto a seguir e obedecer quem se apresente revestido de autoridade em defesa da ordem estabelecida (REIS, 1984, p. 116-117).

É importante sublinhar que não é possível compreender o grupo familiar sem considerá-lo dentro do contexto histórico-social no qual está inserido. Dessa forma, a família, segundo Reis (1984), não fica imune às influências dos novos elementos que têm aparecido constantemente no panorama social, como o ingresso da mulher nas universidades e no mercado de trabalho, a possibilidade de conceber um filho desvinculado do ato sexual, a reivindicação dos casais homossexuais que pedem a legalização de suas uniões e o direito de criarem filhos, etc. “Nesse sentido podemos constatar que a família nuclear burguesa continua predominando, apesar de algumas modificações e adaptações” (REIS, 1984, p. 118), expressas, atualmente, no século XXI.

Algumas características típicas da família burguesa do século passado continuam presentes nas famílias contemporâneas, no entanto, “essa presença se dá parcialmente, porque hoje são outras as condições históricas” (REIS, 1984, p. 122). As modificações ou novas formas de estruturação que se processam nas formas e conteúdos da família, fazem surgir a idéia de que ela vem se extinguindo na contemporaneidade. Isto parece ser um equívoco. Apesar de

algumas alterações, a família parece estar mais viva do que nunca, ainda que sob novas formas, como: famílias compostas de pai, mãe, filhos (a modelar); avós e netos e outros parentes ou agregados, como é o caso específico da aluna **Nádia**, que mora com a avó, a irmã e os tios, pelo fato de seus pais terem ido trabalhar em outra cidade. Há, ainda, outras constituídas de “[...] casais sem filhos, irmãos sem pais ou famílias nas quais um só dos cônjuges está presente” (BRUSCHINI, 1997, p. 63), como é o caso do aluno **Diogo**, que devido ao falecimento de seu pai, mora com a mãe e o irmão. Além das famílias de mães ou de pais solteiros, de pessoas recasadas ou apenas convivendo na mesma casa.

Essa diversidade de modelos familiares, que constitui a realidade atual, pode ser explicada de acordo com as transformações ocorridas no modo de produção e que afetaram a vida dos homens como um todo. Com as novas relações no mundo do trabalho, houve toda uma reorganização e modificação na estrutura e no conceito familiar. Do início do processo de industrialização aos dias atuais, a sobrevivência de muitas famílias depende do trabalho múltiplo do pai e da mãe ou, então, de todos os membros da família, o que gera uma reorganização nos padrões de hierarquia e sociabilidade em seu interior.

Devido às novas circunstâncias, as funções paternas e maternas são cada vez mais uma responsabilidade social de instituições públicas ou privadas. A escola torna-se o principal meio de socialização das crianças que, na maioria das vezes, chegam até a mesma sem o mínimo necessário da educação formativa básica que outrora era de responsabilidade da família, especialmente da mãe. Esta situação vem ocorrendo porque os filhos permanecem a maior parte do tempo sozinhos, não interagindo com o adulto que os educa.

Os meios de comunicação de massa, em especial a televisão, estão assumindo o papel de centralizador da atenção das crianças, por meio de seus entretenimentos. Destaca-se que, uma vez que as crianças passam mais tempo diante da televisão, do computador, do videogame do que com os pais, acabam encontrando seus modelos de identificação em personagens dos desenhos animados, dos cinemas, dos videogames. Segundo Reis (1984, p. 103),

O que antes era função quase exclusiva da família é hoje disseminado por uma vasta gama de agentes sociais, que vão desde a pré-escola até os meios de comunicação de massa, que utilizam a persuasão na imposição de padrões de comportamento, veiculados como normais, dificultando a identificação do agente repressor.

Mesmo diante das novas configurações familiares, não podemos negar, segundo esse autor

[...] a importância da família tanto ao nível das relações sociais, nas quais ela se inscreve, quanto ao nível da vida emocional de seus membros. É na família, mediadora entre o indivíduo e a sociedade, que aprendemos a perceber o mundo e a nos situarmos nele. É a formadora da nossa primeira identidade social (REIS, 1984, p. 99).

No entanto, para a escola, tais configurações representam uma desestruturação, uma desorganização do núcleo familiar que afeta, diretamente, a aprendizagem das crianças na escola. A partir dessa desestruturação, as famílias “tornam-se” negligentes, omissas e, por essa razão, geram crianças “mal-educadas”, “mal-comportadas”, “largadas”; geram futuros “marginais”, conforme palavras de **PD**. A relação de causa e efeito fica estabelecida e as crianças originárias dessas “desestruturas” sofrem preconceitos.

Para a escola, as crianças oriundas dessas “famílias”, não são capazes de aprender e atrapalham o bom desenvolvimento das aulas. Isso significa afirmar que, se a família não for constituída dentro do modelo burguês, não tem condições de oferecer apoio à criança e, como consequência, a mesma não consegue aprender e a escola, por sua vez, nada pode fazer. **Diogo** e **Nádia** não aprendem porque vivem em lares “desestruturados”. Para a escola, o modelo familiar tem papel fundamental na formação das crianças, bem como nas relações que estabelece com os outros sujeitos.

Diante desta relação de causa e efeito, essas crianças, no contexto escolar, passam a ser visivelmente rotuladas por não pertencerem ao modelo nuclear de família. A descoberta desse não pertencimento leva essas crianças a serem, rapidamente, “enquadradas” na condição determinante da qualidade de ser do homem – sua capacidade intelectual –, são estigmatizadas como “aqueles que não são capazes de aprender”. Conforme explica **PD**: “O que a gente encontra, hoje, é aluno que traz problema de casa, e aquilo que ele não extravasa em casa, ele extravasa na escola, e isso acarreta prejuízo na aprendizagem dele [...]”. Como a aprendizagem é “bem deficitária, é bem fraca mesmo, eles não acompanham e, em decorrência disso, eles não fazem. O aproveitamento é péssimo, pra falar a verdade é péssimo”. O fato de não conseguirem aprender, encaminha-os para outro rótulo, o de criança que não se comporta adequadamente, pois atrapalha o desenvolvimento da aula, ou seja, “[...]”

acarreta prejuízo ao trabalho do professor e acaba prejudicando aquele que realmente vem na escola com o objetivo de aprender mesmo”, afirma **PD**.

Percebe-se, nessas afirmações, a produção de uma crença, por meio de jogo de palavras e ações, em que tanto a professora quanto a escola desresponsabilizam-se da formação desses alunos, se a família não estiver cumprindo a sua função, a escola nada poderá fazer, como explica **PD**: “além da não orientação em casa, além da não formação, ele não tem interesse naquilo que está sendo colocado pra ele”. Por outro lado, é preciso tomar muito cuidado ao analisar a relação família-escola, para que não se transforme a escola em algoz e a família em vítima.

Há necessidade de se compreender porque a escola estigmatiza as crianças que não possuem famílias nucleares, negando-lhes o acesso ao conhecimento. Estaria esta estigmatização fundada na relação vertical de superioridade-inferioridade, presente na sociedade capitalista como um todo, de caráter classificatório e que divide tudo e todos? Aquele que é diferente, isto é, que não tem as características do modelo dominante, passa a sofrer estigmas e sofre as consequências da desigualdade, como evidencia Schiff (1994, p. 3): “é assim mesmo ... Não se pode fazer nada”.

Alunos como **Diogo** e **Nádia**, que não se enquadram ao modelo nuclear de família (pai, mãe e filhos), de acordo com a concepção da professora, representam uma ameaça ao cotidiano escolar, ou seja, ao trabalho “rotineiro” da professora e, por essa razão, são vistos de forma preconceituosa, recebendo uma série de estigmas.

A relação pedagógica entre esses alunos e **PD** encontra-se deteriorada, uma vez que é marcada por uma previsão de fracasso, de insucesso que deve perdurar por toda a vida. É importante sublinhar que esta previsão está, intimamente, relacionada à concepção de negligência familiar formada na escola, confirmada na fala de **PD**: “Tem aluno aqui que tem tudo pra ser um marginal, principalmente aqueles que a família não está nem aí”. Esta colocação, embora se refira a **Diogo**, pode estender-se às crianças que pertencem a famílias rotuladas como “desestruturadas”, são estigmatizadas como aquelas que não conseguirão aprender e, portanto, não alcançarão um futuro promissor, conforme idealização burguesa de homem e de sociedade.

Esta visão preditiva, repleta de preconceitos, foi constatada, também, na fala da professora auxiliar: “a mãe de Diogo vai chorar muito na porta de cadeia, pois ele vai ser um líder de PCC (Primeiro Comando da Capital), tranqüilamente”. Para a escola, a situação é simples, natural, basta abandoná-los à própria sorte, como não têm futuro mesmo, qualquer esforço será em vão.

Desse modo, o primeiro passo dado pela escola é estigmatizar, diferenciar, produzir rótulos que expressem toda a sua inferioridade como “marginal”, “sem filiação”, “filho de alcoólatra”, “falso”, “chato”, “desagradável”, “mau-amado”, “traste”, “preguiçoso”. Os alunos perdem sua identidade, suas qualidades são “esquecidas”, suas possibilidades de desenvolvimento psíquico desconsideradas e passam a ser vistos pelos rótulos que lhe são atribuídos e nada mais do que eles.

O segundo passo, concomitante ao primeiro, é a rejeição, o desprezo, a segregação, a exclusão do processo escolar. Para esses alunos, oferece-se um tratamento diferenciado, mas não para promover seu crescimento intelectual, e sim preconceituoso, empobrecido da relação humana, de afeto e de estímulo. Para eles, nenhum direito, apenas represálias, proibições. Os alunos, marcados pela escola como vítimas de “negligência familiar”, passam a ser, em nossa concepção, vítimas de uma grave negligência escolar, devido ao abandono que sofrem por parte da professora e dos demais profissionais da escola, que, sem desenvolver nenhuma ação educativa, contribuem ainda mais para a exclusão social.

Várias situações ocorridas em sala de aula expressaram a rejeição e a exclusão pela qual passa o aluno **Diogo**, no entanto, duas nos chamaram a atenção. Uma foi quando a professora iniciou a correção dos exercícios pedindo para que alguns alunos respondessem em voz alta e, mesmo ele respondendo, por duas vezes, corretamente, **PD** não lhe deu atenção. A outra foi visivelmente confirmada no momento em que a professora iniciou a correção de alguns exercícios no quadro de giz, convocando os alunos por fila, ao chegar a vez de **Diogo**, ela o ignorou e chamou o próximo da fila. **Nádia** também passou por situações constrangedoras idênticas, em especial, quando **PD** afirma que não gosta de aluno preguiçoso e, dirigindo-se a ela, diz: “ô, menina, por que você não fica em casa, hein?” Tal postura evidencia que o único caminho que se pressupõe para esses alunos seja a marginalidade, uma vez que suas “diferenças” de origem do modelo nuclear de família burguesa não permitem que sejam socialmente aceitos.

Um terceiro passo, detectado no capítulo dois, é a perseguição sofrida por esses alunos. Constatamos que a culpa pela indisciplina, pela falta de atenção, pela dificuldade da professora em desenvolver um bom trabalho recaía sempre sobre **Diogo**, mesmo quando a “bagunça” era responsabilidade de todos. Assim se expressa **PD**: “Diogo senta, você está tumultuando a aula”. As brigas entre **Diogo** e os alunos da 4ª série, no horário do recreio, também eram de sua exclusiva responsabilidade, uma vez que a professora explica: “ele não apanha de graça. Alguma coisa ele fez”. Nessa visão, deturpada e deformada do aluno, o professor fica isento de qualquer culpa, como se não fosse parte integrante do contexto da sala de aula. Constatamos essa desresponsabilização na justificativa de **PD** para tantas notas baixas: “é falta de atenção e indisciplina”.

Estes passos, juntos, constituem os sinais mais freqüentes de exclusão sofridos por **Diogo** e **Nádia**, além do olhar de desprezo e do afastamento físico-corporal da professora, como pôde ser observado em sua fala ao deslocar a sua carteira em direção à porta: “vou até vir mais pra cá pra ficar longe” (**PD** referindo-se a Diogo). Como já afirmamos, tal exclusão parece acontecer porque esses alunos são vistos apenas por suas características estigmatizantes, ou seja, por não pertencerem ao “núcleo familiar idealizado” e, por esta razão, por não se constituírem no aluno ideal.

3.3 OS DIFERENTES OLHARES SOBRE A NEGLIGÊNCIA FAMILIAR

Tomamos como parâmetro, para esta reflexão, a concepção idealizada de família, presente no discurso da escola, e constatamos que a mesma aponta para vários fatores que determinam a “negligência” no contexto familiar.

Nessa perspectiva, as novas configurações familiares são consideradas desestruturadas apresentando características que são negadas porque não são compreendidas como produto das relações estabelecidas entre os homens hoje. A falta de pertencimento ao modelo leva os membros da escola, de forma geral, a estigmatizar esses alunos, classificando-os como “portadores de dificuldades de aprendizagem” antecipadamente.

As famílias constituídas apenas por um dos cônjuges são consideradas negligentes, principalmente se o mesmo trabalhar fora e possuir uma vida social ativa. Este é o caso da

família do aluno **Diogo** que, pelo fato da mãe sair à noite, a escola e a professora atribuem a ela o rótulo de alcoólatra e, como consequência, de negligente. No entanto, durante o período de coleta de dados, não foi possível confirmar tal fato, uma vez que, todas as vezes que a mãe de **Diogo** compareceu à escola, estava em estado de sobriedade.

Famílias que não se preocupam com a higiene, a saúde e a aparência das crianças também são rotuladas de negligentes, como é o caso da aluna **Nádia**. A professora avalia que a aluna chegou ao ápice da degradação: “para chegar a esse ponto”, isto é, apresentar-se, na escola, despenteada, mal vestida, só pode estar acontecendo porque a mesma não vive com a mãe, mas com a avó, outros irmãos e tios.

Para a escola, as famílias estão, cada vez mais, desresponsabilizando-se da educação dos filhos e, por conseguinte, não se preocupam com a educação oferecida pela escola, uma vez que não comparecem à mesma e não auxiliam seus filhos com as tarefas escolares. Tais famílias são negligentes, conforme palavras de **PD**: “pois são crianças abandonadas, largadas. Que mães!”.

Famílias constituídas por um novo casamento também são um “problema” para a escola, principalmente aquelas em que a mãe não trabalha fora e, mesmo sem nenhum motivo aparente, encaminha seu filho para a creche. A negligência, o estigma e a visão punitiva da professora podem ser confirmados em sua fala, ao referir-se a uma outra aluna, que não é sujeito de nossa pesquisa, revelando sua visão preconceituosa: “Juli tem tudo para ser uma prostituta, pois é constantemente largada pela mãe, que não trabalha e também não cuida da filha, pois manda-a para a creche no período da tarde”.

De um modo geral, as famílias “tornam-se” negligentes porque não oferecem mais a seus filhos a educação formativa básica. O resultado dessa desincumbência é a indisciplina, a agressividade, o desinteresse, o mau-comportamento na escola.

Diante dessas denúncias realizadas pela escola, indagamos: o que é, de fato, negligência familiar?

Sem dúvida nenhuma, podemos afirmar que a negligência é um braço da violência e, como tal, pode acarretar profundos danos para a vida da criança.

Ao buscarmos o seu significado etimológico, encontramos que o termo é originário do latim *negligentia* e significa “desleixo, descuido, incúria. Desatenção, menoscabo, menosprezo. Preguiça, indolência” (FERREIRA, 1975, p. 975).

Sob essa perspectiva, podemos afirmar que a negligência está relacionada à omissão de pais ou responsáveis nos cuidados básicos de alimentação, higiene, educação, vestuário, medicação de seus filhos. Ou seja, “ocorre negligência infantil quando os responsáveis, em qualquer nível, pelas necessidades básicas da criança, deixam de cumpri-los” (PASCOLAT, 1999, p. 121).

Segundo esse autor, a negligência pode ocorrer de duas formas, quando considerados os aspectos físicos e orgânicos, uma mais leve e outra mais grave:

Na sua forma mais branda pode ser encarada como uma falta de vigilância e segurança, estando exposta a maior risco de acidentes e intoxicações. Na sua forma mais grave, o paciente se apresenta com atraso de crescimento e retardamento do desenvolvimento como resultado de alimentação inadequada ou ineficaz (PASCOLAT, 1999, p. 121).

A negligência familiar é abordada, de modo mais detalhado, por Caminha (1999, p. 54) que identifica três formas de negligência: a leve, representada pela “criança que vive num lar desregrado, sem horário para se alimentar, se banhar [...]”; a moderada, que “[...] pode ser entendida como descuidar da higiene da criança em um dado momento, e este descuido, gerar uma doença”; e a grave, “quando os pais não mandam seus filhos para a escola, gerando prejuízos cognitivos, bem como, quando não cumprem ordens médicas, dificultando o tratamento adequado. Significa também, o abandono parcial ou temporário promovido pelos adultos”.

Reforçando essas posições, podemos afirmar que pais negligentes são indivíduos que não se ocupam e não se preocupam com seus filhos, apresentando falhas importantes em suas funções parentais. Lippi (1985, p. 11) é bastante explícito em sua caracterização:

Pais (ou pessoas) negligentes são aqueles que não atendem às necessidades dos filhos (ou crianças sob sua guarda) com ou sem os recursos materiais, criando ou facilitando, consciente ou inconscientemente, situações lesivas a

eles, o que configura sempre um maltrato psicológico e social, com reflexos no desenvolvimento da criança (inclusive biológico), constituindo uma dificuldade nas relações humanas e que, basicamente, revelam suas incapacidades de AMAR.

Após essa breve conceituação, confirmadas as denúncias da escola ou não, não podemos deixar de mencionar que, de acordo com a Constituição de 1988, artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 124-125).

No entanto, é importante sublinhar que, mesmo amparados pela Lei, não é isso que ocorre com os alunos estigmatizados como vítimas de negligência familiar observados em nossa pesquisa. Estes são, com frequência, estigmatizados, humilhados, discriminados e excluídos do processo ensino-aprendizagem. Ou seja, o professor, em sua formação, não foi suficientemente capacitado para trabalhar com essas questões.

3.4 O ASSÉDIO MORAL

A estigmatização ocasiona uma série de sentimentos negativos na vida dessas crianças, como a baixa auto-estima, o descrédito em si mesmo, na vida e nas pessoas, a crença de que dias melhores não virão. Todas essas conseqüências resultam de um tipo de exclusão disfarçada, encoberta e, por isso mesmo, mais violenta, pois causa prejuízos à personalidade da vítima: o assédio moral.

O assédio moral, segundo Hirigoyen (2002), ocorre quando uma pessoa ou um grupo tenta destruir a auto-estima de outra pessoa que apresenta alguma característica diferente. Isso significa que “essas agressões têm origem em um processo inconsciente de destruição psicológica, constituído de maquinações hostis, evidentes ou ocultas, de um ou de vários indivíduos, sobre um indivíduo determinado, que se torna um verdadeiro saco de pancadas” (p. 11). **Diogo** é o “saco de pancadas” de sua professora, uma vez que tudo o que acontece na sala de aula e até mesmo no horário do recreio é de sua responsabilidade.

Segundo a autora, o assédio moral ocorre por meio de algumas técnicas de desestabilização como os subentendidos, palavras aparentemente inofensivas, alusões, sugestões ou não-ditos que levam ao desequilíbrio ou até à destruição de uma pessoa, sem que os que a rodeiam intervenham. Em nossas observações, constatamos que o estigma que **Diogo** carrega é muito grande, pois quando foi espancado no pátio da escola, a zeladora afirmou “deixa, eles são ruins mesmos, deixa que apanhem”. A esse respeito, Hirigoyen (2002, p. 13) afirma:

Perdemos os limites morais ou religiosos que constituíam uma espécie de código de civilidade e que poderiam levar-nos a exclamar: ‘Isso não se faz!’ E não encontramos mais nossa capacidade de indignação, a não ser depois que os fatos aparecem na cena pública, registrados e ampliados pela mídia.

A pessoa que é vítima, não sabendo como reagir, introjeta o estigma, terminando por achar-se merecedora da rejeição. Desse modo, a autora explica: “uma pessoa que tenha sofrido uma agressão psíquica como a do assédio moral é realmente uma vítima, pois seu psiquismo é alterado de maneira mais ou menos duradoura” (HIRIGOYEN, 2002, p. 15).

Moysés (2001) também faz referência a essa questão, discutindo como a criança estabelece uma relação de resistência-incorporação do preconceito. Afirmar a autora que:

[...] rotulada, a criança resiste, luta contra o preconceito, até que o incorpora. Resiste e incorpora em sua vida inteira, não em fragmentos de vida. Não é apenas na escola que se torna a criança que não sabe; a incapacidade adere a ela, infiltra-se em todas as facetas, todos os espaços da vida. Deixa de ser incapaz na escola para se tornar apenas incapaz (MOYSÉS, 2001, p. 47-48).

Essa situação vivida pelos estigmatizados, segundo Hirigoyen (2002), é denominada de violência perversa, porque tende a anestesiá-la a vítima, que não irá mostrar senão o que tem de pior, ou seja:

Quando o processo de assédio se estabelece, a vítima é estigmatizada: dizem que é de difícil convivência, que tem mau caráter, ou então que é louca. Atribui-se à sua personalidade algo que é consequência do conflito e esquece-se o que ela era antes, ou o que ela é em outro contexto. Pressionada ao auge, não é raro que ela se torne aquilo que querem fazer dela (HIRIGOYEN, 2002, p. 69).

No contexto escolar, a situação não é diferente, uma vez que os alunos estigmatizados deixam de lutar contra as dificuldades escolares “porque lhe fizeram crer que são demasiado idiotas

para aprender, que é difícil demais para eles, que servem apenas para receber um ensino de liquidação” (SCHIFF, 1993, p. 157). Essa situação foi constatada quando **Diogo** disse para o colega: “estou na fase do zero”. Schiff (1993, p. 157) afirma, ainda, que “uma criança que não se sente amada e apoiada tem muito pouco a aprender”. **Diogo e Nádia** não recebem apoio na escola, são “dispensados” do processo escolar.

Na sala de aula, a professora sempre que se dirige a **Diogo** ou à **Nádia**, trata-os com frieza, com uma voz, de acordo com Hirigoyen (2002, p. 114), “sem tonalidade afetiva, que gela, inquieta, deixando aflorar nas mínimas frases certo menosprezo ou ironia”. Além do mais, ainda conforme a autora, para pôr o outro para baixo, basta ridicularizá-lo e humilhá-lo até que perca toda a sua autoconfiança. Basta esvaziá-lo de todas as suas qualidades, isto é, “dizer-lhe e repetir-lhe que ele não vale nada, até que ele próprio acabe achando o mesmo” (p. 125). Assim como faz **PD** com **Diogo**: “boa pergunta, né, **Diogo** o que vai ser de você amanhã? Nada, nada!”. E com **Nádia**, quando, após a correção de uma prova em que o desempenho da aluna foi muito bom, **PD** questiona a aluna que senta à sua frente sobre a possibilidade de **Nádia** ter copiado suas respostas, explicando: “é que estou admirada, pois pra quem nunca fez nada”.

Ainda segundo Hirigoyen (2002, p. 77-78), “a desqualificação consiste também em não olhar para alguém, não lhe dizer sequer bom-dia, falar da pessoa como de um objeto [...]”, tal e qual age **PD** com os referidos alunos.

As conseqüências de toda essa violência perversa se manifestam de várias formas na vida de **Diogo e Nádia**.

Diogo sente-se bastante “chateado” em virtude das repreensões que recebe freqüentemente. Este aborrecimento, que representa todo o seu descontentamento em ser ridicularizado publicamente e em ser privado de toda a possibilidade de expressar-se, é resultado dos rótulos que vem incorporando e que estão prejudicando a sua auto-estima. O aluno percebe, com uma certa clareza, que recebe um tratamento diferenciado, ao afirmar: “eu falo, eu converso na sala, e os outros, eles conversam também, mas ela nem vê. Ela briga com os outros também,

mas a maioria é comigo [...]”. **Diogo** já introjetou que não é “igual” aos demais e, por essa razão, deseja mudar, mudar o seu comportamento na escola e em casa, como explica: “o meu comportamento no colégio, tudo, lá em casa [...]”. **Diogo** tem uma imagem negativa de si mesmo.

Já a aluna **Nádia** experimenta um sentimento diferente, o medo, a inquietação, uma vez que a sua professora representa uma ameaça constante à sua auto-estima, ao seu conceito sobre si mesma. **PD** expressa um perigo real em sua vida. Por meio dessa relação de superioridade-inferioridade, **Nádia** sente-se completamente inferior, diminuída, incapaz de reagir. Segundo Hirigoyen (2002, p. 76, grifo nosso), “na comunicação perversa, o que se busca é impedir o outro de pensar, de compreender, de reagir”. **Nádia** sente-se tão amedrontada que, certa de que não será compreendida, cala-se e sofre em silêncio, como afirma: “choro, fico quieta”.

Fundamentando-nos em Hirigoyen (2002, p. 12), consideramos que profissionais como **PD** “só podem existir ‘diminuindo’ alguém: eles têm necessidade de rebaixar os outros para adquirir uma boa auto-estima [...]”. Com essa atitude, livram-se de “Qualquer conflito interior ou de qualquer sentimento, fazendo recair sobre o outro a responsabilidade do que sucede de errado: não sou eu, é ele o responsável pelo problema!” (HIRIGOYEN, 2002, p. 11). Ou seja, **Nádia** é responsável por seu fracasso escolar porque é considerada “preguiçosa” e, como consequência, tem tudo para ser uma “empregada doméstica”.

No caso estudado, constatamos que a escola, em geral, e a professora, em particular, atuando como instrumentos de dominação, tendem a nivelar os alunos para baixo e têm uma certa dificuldade em conviver com a diferença, uma vez que estigmatizam, segregam e excluem os alunos que não se “encaixam” nos padrões de uma família “ideal”. Dessa forma, a escola “[...] impõe uma cultura que considera legítima, tornando ilegítima qualquer outra manifestação cultural” (MIRANDA, 1984, p. 134).

Por esta razão, no próximo capítulo, pretendemos refletir sobre a importância dessas questões na formação de professores. O intuito é evidenciar a necessidade de o professor pensar o momento presente por meio de um processo histórico que lhe possibilite lidar com as várias situações, em especial o preconceito e o estigma, que ocorrem no desenrolar de sua prática pedagógica.

4 ENCERRANDO UMA PESQUISA: REVISITANDO AS CENAS E BUSCANDO SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

4.1 INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto neste capítulo, de que o professor necessita considerar o momento presente, vivido pela instituição escolar, com base em um processo histórico que lhe possibilite realizar uma leitura crítica para poder intervir nas várias situações e, entre elas, a produção ou reprodução de preconceitos, o qual marca presença, em muitas ocasiões, no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Em outras palavras, significa afirmar que o professor precisa organizar a sua docência fundada em um referencial teórico-metodológico que o leve à compreensão da realidade social, pois, sua “[...] prática pedagógica não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam” (VEIGA, 1989, p. 17).

Esta compreensão se faz necessária, principalmente pela forma fragmentada que o fenômeno do ensino e da aprendizagem vem sendo tratado no cotidiano da instituição escolar, seja em nível de sala de aula, seja no trabalho efetivado pelos profissionais que estão dentro dela - diretor, coordenador, orientador.

Entendemos que, na definição desse referencial pelo professor, teoria e prática formam uma unidade, já que uma não existe sem a outra. Porém, “quando a prioridade é colocada na teoria, cai-se na posição idealista. O inverso também gera distorções, pois uma prática sem teoria não sabe o que pratica, propiciando o ativismo, o praticismo ou utilitarismo” (VEIGA, 1989, p. 17).

Nessa perspectiva teórica é que queremos situar e analisar a prática pedagógica de **PD**, buscando uma compreensão crítica, valendo-nos dos dados que foram obtidos ao longo da investigação, bem como as reflexões que pudemos realizar na interlocução com a produção científica relacionada ao nosso objeto de estudo.

4.2 E A SUA FORMAÇÃO, PROFESSORA, QUE SUBSÍDIOS OFERECEU-LHE?

Destacamos um dado muito importante para o profissional da educação, a sua formação, porque é dela, em grande parte, que será construída a prática pedagógica do professor.

Atualmente, alguns aspectos relacionados à educação escolar tem sido questionados, como a função social da escola e do professor; discussão sobre os cursos de formação de professores, tanto inicial como continuada; a formação recebida pelos alunos da Educação Básica e Educação Superior; a falta de conhecimentos fundamentais dos profissionais da educação. Neste sentido, Silva (2000, p. 39) afirma que

É preocupante pensar que a fragilidade da formação de alguns professores brasileiros pode ser fonte de algumas crenças que acabam enraizadas na prática docente e, além de não permitir uma prática desalienada, faz com que ele trabalhe sem os conhecimentos básicos para o exercício de sua profissão.

Desse modo, os cursos de formação devem assumir o compromisso de oferecer aos futuros professores uma visão crítica de suas ações, conceitos e preconceitos, pois “É na formação básica que esses saberes deveriam ser colocados em xeque, pois é lá que eles vão estudar as teorias pedagógicas que lhes darão as bases do seu trabalho” (SILVA, 2000, p. 40).

Baseada nestas afirmações é que queremos situar **PD**, pois a mesma tem duas graduações em licenciatura: Matemática e Pedagogia. Além disso, formou-se em dois cursos de pós-graduação *lato sensu*: Fundamentos da Matemática e Educação Especial. Considerando as duas graduações e os dois cursos de especialização, podemos quantificar em torno de nove anos de estudos na educação superior.

Uma questão se torna necessária levantar: por que a professora, com dois cursos de graduação, um deles em Pedagogia, e duas especializações, uma delas, inclusive, em Educação Especial, mantém uma relação preconceituosa com vários alunos, mais especialmente com dois alunos? A questão que não pode ficar silenciada é esta: o que os cursos de formação de professores estão oferecendo como subsídios para a formação dos profissionais da educação, uma vez que **PD** não é uma exceção no mundo escolar?

É necessário, ainda, indagarmos: qual concepção de educação escolar orientou a sua formação como professora? Considerando que não tivemos acesso ao seu processo de formação, podemos apenas levantar algumas hipóteses ao longo desta análise. Contudo, de forma alguma podemos negar que **PD** não tenha recebido subsídios teórico-práticos nos cursos de formação. No entanto, cabe-nos perguntar: quais subsídios?

Analisando a prática pedagógica, as relações estabelecidas entre **PD** e os alunos, principalmente **Diogo** e **Nádia**, avaliamos que sua postura está fundamentada no Positivismo, tendência do Idealismo Filosófico. Segundo Triviños (1987, p. 33), o Positivismo

Não nasceu espontaneamente, no século XIX, com Augusto Comte. Suas raízes podem ser encontradas no empiricismo, já na antigüidade. Mas as bases concretas e sistematizadas dele estão, seguramente, nos séculos XVI, XVII e XVIII, com Bacon, Hobbes e Hume, especialmente,

pois a estruturação com Comte se dá por uma razão objetiva, isto é, para atender a um chamado da burguesia que necessitava se consolidar no poder.

As teorias científicas do positivismo chegaram ao Brasil no período de transição do Império para a República. Segundo Ghiraldelli Júnior (1987, p. 31), junto com as teorias científicas do positivismo

Vieram idéias pedagógicas americanas e alemãs (herbartismo). [...]. O amálgama formado pelas teorias educacionais ligados às idéias americanas e alemãs e à velha tradição pedagógica jesuítica forjou aquilo que conhecemos como Pedagogia Tradicional brasileira. Tal pedagogia reinou inabalável durante quase toda a Primeira República (1889-1930),

justificando a ânsia das elites nacionais pelo progresso do país. Sua influência permanece até os dias de hoje em muitas instituições escolares e na prática pedagógica dos professores.

E a educação, no contexto positivista, que papel tem a desempenhar ou a exercer sobre os homens? A educação deve realizar o homem que a sociedade deseja; é aquela que possibilita a submissão à autoridade política, à disciplina moral, ao devotamento, ao sacrifício. A educação é vista como um processo de manutenção das desigualdades sociais, consideradas necessárias ao bom andamento da sociedade. Resumidamente, “a educação define-se mais uma vez como adaptação à vida social, através da inculcação de padrões e conhecimentos necessários à continuação do antagonismo social. O Estado precisa desse mecanismo de reprodução das relações de produção” (BERGO, 1983, p. 81).

Se a formação de **PD** está fundada no Positivismo, significa que a sua prática pedagógica está baseada em uma ou mais tendências pedagógicas. Para tal afirmação, buscamos subsídios nos dados obtidos nesta pesquisa.

A sua prática pedagógica está situada entre duas tendências: Tradicional e Tecnicista, uma vez que a postura da professora não se encontra bem definida.

A referência que fazemos em relação à tendência tradicional não está sendo tomada em seu sentido “*stricto*”, mas na deterioração que a mesma sofreu ao descaracterizar os significados atribuídos à “preparação para a vida”, “educação intelectual”, “preparo moral” dos alunos, descontextualizados da sua história. Nessa descaracterização, o modelo a ser seguido não é o das grandes obras literárias, científicas e artísticas, mas daquelas marcadas pela repetição de atividades descoladas da realidade social como, por exemplo, esta, continuamente imposta aos alunos: “Arme e efetue: $436+124+19=$; $908+309+20=$; $436+118+116=$; $24+30+1=$; $236-191=$; $301-211=$; $403-291=$; $390-112=$; $300-12=$; $308 \times 5=$; $960 \times 8=$; $36 \times 4=$; $367 \times 2=$; $900 \times 3=$; $43:8=$; $530:6=$; $680:9=$; $96:8=$; $15:7=$; $30:5=$; $29:7=$ ”.

Os alunos, nessa perspectiva, são preparados para aceitar esta condição como única, anunciando-lhes que não há outra aprendizagem a não ser esta, organizada e controlada pelo professor. Dessa forma, são educados para a submissão, “são submetidos a um verdadeiro processo de inculcação ideológica” (VASCONCELLOS, 1995, p. 28), que traz, como consequência, a acomodação e a resistência a outras propostas pedagógicas.

Por outro lado, as aulas de **PD** estão centralizadas em seu ensino, marcada por uma metodologia de ensino que se passou a denominar de “tradicional”, ainda que haja uma grande aversão a esse referencial, ele se mantém vivo, muito mais porque o professor não sabe como efetivar uma nova prática pedagógica.

Vasconcellos (1995, p. 17-18) aponta que o trabalho do (a) professor (a)

Está marcado pela alienação, o que significa dizer que o educador não domina nem o processo, nem o produto de seu trabalho, já que está excluído das grandes decisões e, portanto, do próprio sentido de sua atividade [...] fazendo as coisas de forma mecânica, cumprindo rituais e rotinas institucionais.

Nessa lógica, o professor não ensina porque passa grande parte do tempo chamando a atenção dos alunos, dando sermões, pedindo para prestarem atenção, ameaçando, gritando, pedindo silêncio, assim como faz **PD**: “Diogo senta, você está tumultuando a aula”.

Neste contexto de análise, não podemos deixar de considerar que a formação do professor se deu e ainda vem se dando dentro do modelo até aqui tratado, muitas vezes coberto de um discurso progressista, crítico. Portanto, trata-se, “de uma tradição pessoal que está inserida numa longa tradição cultural, que se remete aos primórdios da escola” (VASCONCELLOS, 1995, p. 21).

Há ainda, nessa perspectiva de formação, uma concepção de educação voltada para o ajustamento social. De acordo com a concepção defendida por Durkheim,

[...] os fatos sociais transcendem a individualidade e representam uma classe de ocorrências que só encontram explicação na sociedade [...] a verdadeira educação só estará cumprindo seu papel na proporção em que ajustar o indivíduo à ordem social (GARCIA, 1977, p. 78).

Podemos identificar essa concepção na postura de **PD** quando afirma que **Diogo** é um futuro marginal, ou seja, o aluno é um futuro marginal porque não se ajusta ao modelo social ainda idealizado, isto é, não pertence a uma família ideal. Por ser um “desajustado”, não irá muito longe, e a sua mãe “[...] vai chorar em porta de cadeia”.

Com base neste viés teórico, podemos estabelecer uma relação entre o ajustamento social e o preconceito, pois, como vimos nos capítulos um e dois, os indivíduos que não se ajustam à ordem social, que não se enquadram ao padrão determinado são estigmatizados, segregados e excluídos, como os deficientes físicos, os desempregados, os obesos, as crianças com câncer infantil, as crianças vítimas da “negligência familiar”.

A relação que podemos estabelecer com a Pedagogia Tecnicista, de caráter liberal, desenvolvida na segunda metade do século XX, nos Estados Unidos, e de 1960 a 1979, no Brasil, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, está na alienação e objetivação do trabalho pedagógico, na descontextualização e fragmentação do conhecimento, assim como aconteceu no interior do trabalho.

A Pedagogia Tecnicista teve como objetivo racionalizar a educação, minimizando as interferências subjetivas que pudessem oferecer perigo para a sua eficiência, daí o seu caráter alienante e, “também, o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de

funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes” (SAVIANI, 1984, p. 16).

Essa proposta de educação, elaborada em sintonia com as necessidades do poder econômico, recorre às novas tecnologias como um atrativo à classe dominada, que, por sua vez, espera alcançar, por meio da educação tecnicista, o acesso à cultura e às possibilidades de ascensão social e econômica. Por esse motivo, a educação tecnicista caracteriza uma forma de reprodução da ideologia dominante, bem como da perpetuação dos interesses do capital monopolista.

Para esta tendência pedagógica, o essencial é aprender a fazer e, para tal, torna-se importante que o aluno faça e não pense. É nesse contexto que podemos localizar os cansativos exercícios, seguidamente solicitados por **PD**, como: “Resolver as expressões: a) $\{18+[6x(18-5x2)+1]x2\}$ b) $3x2+5-6$ c) $13x2+8:4-1$ d) $\{10+[16:(2x3-2)+8]x3\}$ e) $\{320+[160(80:20)+6]x4\}$ f) $(80+120):4+210$ g) $\{6+8x[5x(4:2)-1]+6\}$ ”.

A postura adotada por **PD** não contribui para que o aluno supere o “senso comum”, o conhecimento fragmentado e incoerente com o entendimento da realidade social, não propicia “[...] ao aluno as condições mínimas para a compreensão da realidade histórica em que vive [...]” (FRANCO, 1991, p. 68). Ao contrário, privilegia-se a sua manutenção para garantir cada qual em sua classe social.

A prática pedagógica caracterizada pela predominância de exercícios mecânicos e do tipo “preenchimento”, pelo uso amplo de folhas mimeografadas de exercícios e livros didáticos, pelo baixo nível de participação oral dos alunos e pela aprendizagem mecânica de conhecimento factual também foi identificada em estudo realizado por Silva (1988).

Em consonância com os autores acima citados, podemos assinalar que a postura de **PD** é factual, repetitiva, anistórica, mecanicista, portanto alienada. E o que isto significa? Significa que “essa prática se caracteriza pelo rompimento da unidade indissolúvel, no processo prático, entre sujeito e objeto, e entre teoria e prática” (VEIGA, 1989, p. 18).

A autora explica que a prática pedagógica repetitiva não tem como objetivo produzir uma outra realidade social, mas sim ampliar a que já foi produzida. Portanto produzir é o mesmo

que repetir, é um agir sem reflexão. Esta prática está marcada pelas forças produtivas, pois, como na indústria, a educação elaborou a divisão metódica do conteúdo, que se transformou em partes descontextualizadas, desconectas e estanques, perdendo-se a dimensão social do conteúdo. O professor, assim como o trabalhador, acabou sendo expropriado de seu saber e, por força da lei, foi obrigado a fragmentar o conteúdo. Nesta proposta, ele passou a ser um mero executor de práticas planejadas por outros, aqueles que pensam (especialistas), perdendo a noção do todo. A educação perdeu o conteúdo, de modo semelhante ao que ocorreu no interior da indústria.

Em outras palavras, a prática repetitiva está fundamentada em leis e regras estabelecidas *a priori*, ou seja, já existe uma definição do que e como fazer, portanto, cabe ao professor apenas reproduzir o que está estabelecido, como ocorre com **PD**. Não há reflexão, a professora não reconhece o sentido social da sua ação. Conforme explica Veiga (1989, p. 18), “falta ao professor uma consciência das finalidades da educação, de suas relações com a sociedade, dos meios necessários para efetivação das atividades educacionais, [...]”. Consideramos, nesta perspectiva, que os subsídios teórico-metodológicos de **PD** não oferecem condições para romper e superar o desenvolvimento da prática pedagógica alienada.

A explicação para a alienação pode estar, também, na crise de identidade pela qual os docentes vêm passando devido, segundo Enguita (1991), à ambivalente posição entre a profissionalização e a proletarização. Para um melhor entendimento, o autor define como profissionais os trabalhadores autônomos que não necessitam submeter-se a nenhuma regularização externa e proletário o trabalhador que se vê obrigado a vender a sua força de trabalho em troca de um salário. Em outros termos, “é um trabalhador que não só perdeu ou nunca teve acesso à propriedade de seus meios de produção, como também foi privado da capacidade de controlar o objeto e o processo de seu trabalho, da autonomia em sua atividade produtiva” (ENGUITA, 1991, p. 42).

Para o autor, alguns fatores como a expansão do setor público, a criação de escolas privadas, os cortes dos gastos sociais, o controle da Administração Pública têm contribuído para a proletarização docente, ou seja, para a perda do controle sobre seu processo de trabalho. A perda de autonomia, por outro lado, significa desqualificação do posto de trabalho que:

Vendo limitada suas possibilidades de tomar decisões, o docente já não precisa das capacidades e dos conhecimentos necessários para fazê-lo. A desqualificação vê-se reforçada, além disso, pela divisão do trabalho docente, que reflete duplamente a parcelarização do conhecimento e das funções da escola (ENGUITA, 1991, p. 48).

A perda da autonomia pode ser verificada na fala de **PD** ao expressar a sua insatisfação com a interferência da legislação educacional brasileira em relação à aprovação automática:

Hoje, por força legal, o que a gente se depara com o mundo, é você ter que passar, ‘ter’ que, forçosamente, passar um aluno que não tem condição. Isso é um absurdo, a própria família, eles reconhecem que é difícil, mas a escola está de mãos atadas.

Sob a mesma perspectiva de análise, Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991, p. 91) apontam alguns fatores favoráveis ao processo de proletarização dos professores como “a prolongada jornada de trabalho, as difíceis condições profissionais, o processo de alienação e desqualificação de seu trabalho, os baixos e aviltantes salários [...]”, bem como sua organização enquanto classe. Estes aspectos foram denunciados por **PD** ao reclamar da crescente desvalorização da escola e do professor na sociedade atual.

Essa desvalorização da escola começa na família: se o pai e a mãe não valoriza a escola, o filho não vai valorizar; se a sociedade não valoriza a escola, o professor, os alunos muito menos; se os meios de comunicação não valorizarem o professor quem vai valorizar. Então o que acontece é a gente tá sentindo que a escola, que a cultura, que o professor está sendo desvalorizado na sua profissão.

Wenzel (1994, p. 54) também evidencia essa questão ao afirmar que

A proletarização do professor consiste no processo que o constitui trabalhador coletivo, portanto desfazendo-o como produtor individual. Tal condição o torna cada vez mais desqualificado, em razão da perda do controle sobre o processo produtivo.

Todo o processo de perda de autonomia, de desqualificação, de desvalorização aponta as dificuldades em ser professor, em cumprir o seu papel na formação do aluno para a transformação social.

Nesse sentido, acreditamos que o entendimento da realidade social e, principalmente, da realidade concreta da instituição escolar, ao longo da formação, auxilia o professor iniciante a enfrentar os desafios que encontrará pela frente. Na maioria das vezes,

O jovem professor, imbuído dos ideais pedagógicos aprendidos na formação e cheio de perspectivas de transformação da escola, encontra uma escola fechada, dominada por regras, orientações, solicitações e hábitos que vão desmentindo essas perspectivas iniciais, sofre o choque com a realidade [...] (SILVA, 2000, p. 36).

Dessa forma, é importante que as dificuldades, os desafios, as barreiras, que estão presentes no cotidiano escolar, sejam trabalhadas na formação de professores como um todo, para que o professor possa atuar de modo mais consciente e coerente com a realidade social.

4.3 O QUE É ESTA TÃO NECESSÁRIA UNIDADE TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DA PROFESSORA E NO DESENVOLVIMENTO DA SUA DOCÊNCIA?

De acordo com os dados coletados, a prática pedagógica de **PD** não é efetivada dentro da necessária unidade teoria-prática, uma vez que, ao desconhecer a realidade social em sua totalidade, apresenta uma concepção particularizada e idealista de aluno e de família, desenvolvendo assim, atitudes preconceituosas com as crianças que fogem do modelo ideal burguês, tais como “**Diogo**” e “**Nádia**”. Por esta razão, procuramos discutir a importância da unidade teoria-prática na formação de professores.

A relação entre teoria e prática não é uma questão nova, uma vez que vem sendo discutida ao longo da história, analisada sob diferentes perspectivas. No entanto, destacamos que, nas últimas três décadas do século XX, ela se coloca de maneira clara na educação brasileira, por meio de vários autores, como Candau (1983), Candau e Lélis (1988), Veiga (1989), Freitas (1996), e como uma das questões fundamentais na formação do professor.

Em estudo realizado por Freitas (1996), a relação teoria-prática foi tratada pela primeira vez em 1978, no I Seminário de Educação Brasileira, em que foi discutida e analisada a qualidade do ensino nos cursos de Pedagogia. O documento final do Seminário resultou, entre outras coisas, na denúncia da falta de articulação entre teoria e prática nos referidos cursos.

Mais tarde, em 1983, no I Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores - CONARCFE, a questão foi novamente tratada, indicando-nos que os professores e pesquisadores estavam preocupados com a formação de professores, agora, situado em um referencial teórico-metodológico do materialismo dialético. Iniciou-se, portanto, uma discussão que permanece até hoje, a necessidade “de unidade entre teoria e prática, nos cursos de formação do educador” (FREITAS, 1996, p. 68).

Freitas (1996, p. 68) afirma que, à época, já se questionava “a estrutura atual dos cursos de formação que situam os estágios supervisionados e as primeiras experiências práticas dos alunos apenas ao final dos cursos”.

No II Encontro Nacional, em 1986, houve um avanço da discussão sobre a base comum nacional, fundada, segundo Freitas (1996, p. 72) “na concepção sócio-histórica do educador e traduzida pela formação do profissional crítico, capaz de articular o conhecimento teórico com a prática educativa [...]”.

Segundo a autora, a problemática da relação teoria-prática, bem como do trabalho docente e da base comum nacional, desenvolvida desde o I Encontro (1983) ao VI Encontro da CONARCFE (1992), criou possibilidades para que os cursos de formação se reestruturassem de acordo com as exigências sociais, culturais e políticas, colocadas para a educação no atual contexto.

A relação teoria-prática também esteve presente na discussão, realizada por Candau (1983) sobre Didática e formação do educador. A autora defendia a superação de uma Didática meramente instrumental, definida como aquela que se desenvolve desvinculada da relação pedagógica, e a construção de uma Didática fundamental, que “elabora a reflexão didática a partir da análise e reflexão sobre experiências concretas, procurando trabalhar continuamente a relação teoria-prática” (CANDAU, 1983, p.21).

Ambas as discussões apontam para a necessidade de se recuperar a totalidade, a unidade entre teoria e prática, perdida na maioria dos Cursos de Pedagogia.

Como vimos no capítulo dois, com a segunda revolução no modo de produção, ocorrida entre as três últimas décadas do século XIX até as três primeiras décadas do século XX,

caracterizada pela divisão científica do trabalho e pela automação rígida, houve a separação do trabalho de concepção (intelectual) do trabalho de execução (manual). Esta separação ocorreu, justamente, para cooptar o saber operário. Como há uma relação intrínseca entre trabalho e educação, a divisão social do trabalho ocasionou a divisão entre teoria e prática.

Nesse contexto, a escola passou a reproduzir as dicotomias ocorridas no interior do trabalho, como a “separação entre alguns que pensam, planejam e concebem o trabalho pedagógico (especialista) e a maioria que meramente executa o trabalho pensado por outros (professores)” (FRANCO, 1991, p. 66). Essa divisão, acrescenta o autor, tem como finalidade buscar “uma maior racionalidade e eficiência do processo ensino-aprendizagem, mas o que se consegue é um esvaziamento do fazer pedagógico” (p. 66).

A cisão se apresenta, no contexto educacional, como visão dicotômica, isto é, a separação entre teoria e prática. Assim explica Candau e Lelis (1988, p. 53):

Dentro desse esquema, corresponde aos “teóricos” pensar, elaborar, refletir, planejar e, aos “práticos”, executar, agir, fazer. Cada um desses pólos – teoria e prática – tem sua lógica própria. A teoria “atrapalha” aos práticos, que são homens do fazer e a prática “dificulta” aos teóricos, que são homens do pensar.

Desse modo, o trabalho integrado entre corpo docente e equipe pedagógica é prejudicado, como assinala Franco (1991, p. 65), pois “o trabalho coletivo dos educadores e a visão mais integrada do fazer pedagógico têm sido extremamente dificultados pela divisão técnica do trabalho que se instaurou no interior das unidades escolares”.

A fragmentação do trabalho e do conhecimento ocasiona, por sua vez, a fragmentação da organização administrativa e curricular, “a cisão entre concepção e execução, presente no processo de trabalho produtivo, afeta a organização do currículo em disciplinas teóricas e disciplinas práticas, como ‘teoria’ que se ‘aplica a’” (FREITAS, 1996, p. 43).

Desse modo, o professor, assim como **PD**, acaba perdendo a visão do todo e entra, cada vez mais, em um processo de desqualificação e alienação, “uma vez que se separam concepção e execução, o professor perde o controle sobre o processo produtivo da escola” (WENZEL, 1994, p. 45).

Esta divisão impede **PD** de ver a totalidade das relações que, em processo de alienação, passa a individualizar as questões, culpabilizando o aluno e sua família pelas dificuldades de aprendizagem.

Já a visão de unidade, necessária na formação do educador, enfatiza a vinculação, a união “que é assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência de uma em relação a outra” (CANDAU; LELIS, 1988, p. 54). Para as autoras, o fazer pedagógico, isto é, “o que ensinar”, e “como ensinar” deve estar articulado ao “para quem” e “para quê”, representando a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais do currículo.

É importante pontuarmos, segundo os dados coletados, que o fazer pedagógico de **PD** está dissociado, uma vez que o seu “o que ensinar”, “como ensinar” e “para que ensinar” está direcionado para alunos ideais, portanto descontextualizados. Entendemos que o fazer pedagógico só se realizará à medida que a professora compreender quem é o aluno concreto que está na escola pública e “o que” deve ser ensinado a esse aluno.

Na visão de unidade, teoria e prática são indissociáveis da práxis, que se define como “atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro” (SANCHEZ-VASQUEZ, 1968, p. 241).

Na perspectiva da unidade, a teoria é formulada a partir das necessidades concretas da realidade social e a prática é tomada como o ponto de partida e de chegada do ensino, como explica Saviani (1984, p. 73-74), ao organizar o método de ensino, fundamentado na teoria dialética do conhecimento, em cinco passos: primeiro, a prática social; segundo, a problematização; terceiro, a instrumentalização; quarto, a catarse; e quinto, a prática social.

Sob a mesma vertente teórica, Gasparin (2002, p. 34) realiza um estudo aprofundado desta proposta pedagógica, afirmando que o

Ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. Deste enfoque, defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social

novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico.

Resumidamente, podemos dizer que sua proposta apresenta três passos: a prática social, a teorização sobre a prática social e o retorno à prática social para transformá-la.

Tomando por base o referencial acima, podemos compreender a importância da unidade teoria-prática, defendida por Sánchez-Vasquez (1968, p. 206-207):

A teoria em si – nesse como em qualquer outro caso – não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Sob esta lógica, Pimenta (1994, p. 92) afirma que “a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica: é preciso atuar praticamente”. Em outras palavras, “[...] o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades se dá por ações teóricas e práticas” (PIMENTA, 1994, p. 185).

Entendida a unidade teoria-prática, podemos dizer que a prática pedagógica de **PD** não vai ao encontro dessa visão, uma vez que não parte da realidade social mais ampla e nem da realidade concreta dos alunos. Apresenta conteúdos fragmentados, neutros, anistóricos e que não proporcionam a dúvida, o questionamento, a contradição, como foi possível perceber em vários momentos, no capítulo dois, com os exercícios “arme e efetue” de Matemática e os exercícios “copie ou retire do texto” de Língua Portuguesa: “Copie do texto ‘De papo com a noite’: 1) Duas palavras monossílabas, três palavras dissílabas e quatro palavras trissílabas. 2) Retire do texto três palavras: oxítonas e paroxítonas. 3) Escreva cinco palavras proparoxítonas”.

Podemos dizer que, na divisão entre teoria e prática, **PD** apresenta-se como o indivíduo prático, no sentido de apenas executar tarefas cuja concepção e planejamento ficam a cargo de especialistas. Em outras palavras, **PD** é objeto e não sujeito de sua ação.

É por esta razão que “a teorização é um processo fundamental para a apropriação crítica da realidade, uma vez que ilumina e supera o conhecimento imediato e conduz à compreensão da totalidade social” (GASPARIN, 2002, p. 7).

4.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: QUE FORMAÇÃO ESTÁ POSTA COMO NECESSÁRIA PARA A ESCOLA?

Iniciamos a análise sobre a formação de professores a partir de algumas indagações: quais subsídios teórico-práticos estão sendo oferecidos nos cursos de formação de professores? Que referencial está sustentando esta formação? Qual é a concepção de sociedade, de educação, de escola, de professor e de aluno que está sendo discutida e oferecida nesses cursos? Para qual escola e aluno é que esses professores estão sendo formados nas instituições de Educação Superior?

As questões, aqui, colocadas, provocadas pelos dados da pesquisa, mostram-nos a necessidade real de refletirmos sobre a formação inicial de professores e a formação continuada.

As denúncias realizadas por alguns autores, como Cunha (1994), Moreira (1993) e Pimenta (1994), em torno da formação de professores, estão relacionadas, em grande parte, à fragmentação e descontextualização dos conteúdos; à desarticulação entre teoria e prática em todo o processo formativo do futuro professor; ao descomprometimento em subsidiar e auxiliar os alunos universitários na compreensão da realidade sobre a qual vai atuar. Isto possibilita afirmar que a maioria dos cursos não está preparando para trabalhar com uma escola concreta e com alunos reais. A predominância da formação profissional está assentada em pressupostos anteriormente discutidos e que subsidiam a ação docente, com uma visão dicotômica, observada na prática pedagógica de **PD**, e que nos possibilitou discutir um pouco a possível formação profissional nos quatro cursos dos quais participou como discente e pós-graduanda.

Uma denúncia realizada comumente, segundo Moreira (1993), sobre os cursos de formação de professores, é que estes não estão preparando, adequadamente, os futuros profissionais para trabalhar com a realidade concreta da escola de uma forma geral e, em especial, a escola pública, a saber, com os alunos das camadas populares.

Avaliamos, com base nos dados obtidos em nossa observação e respectiva análise, que os cursos de formação de professores, em sua maioria, não estão levando em consideração estudos e pesquisas, como de Collares e Moysés (1996), Patto (1990), Schiff (1993), Aquino (1998), Bianchetti e Freire (1998), Borniotto (2002), que tratam ou denunciam as situações preconceituosas que estão se estabelecendo entre professores e alunos.

Em sua formação inicial, o profissional da educação escolar precisa receber subsídios que o instrumentalizem a exercer a sua função social, realizando a leitura, a compreensão da realidade concreta da sociedade e, neste contexto, da realidade escolar.

A falta destes subsídios leva professores, como é o caso de **PD**, a agir de maneira preconceituosa diante dos alunos reais da escola pública, pertencentes a diferentes modos de constituição familiar, próprios do momento histórico-social, e a desacreditar de suas capacidades cognitivas, o que contribui para o baixo rendimento dos mesmos. Por outro lado, uma questão fica bastante evidenciada: a forma como a professora seleciona e diferencia os alunos, tornando-os desiguais no processo ensino-aprendizagem. **PD** auxiliava os alunos que possuíam maior facilidade, deixando de lado aqueles que apresentavam maiores dificuldades. Como vimos no capítulo dois, **PD** solicitava aos alunos considerados “bons”, a resolução de atividades no quadro de giz, isto é, àqueles sem dificuldades de aprendizagem, o que não acontecia com **Diogo** e **Nádia**, por exemplo.

Itani (1998, p. 120-121) afirma que a “escola sempre foi considerada uma instituição de seleção e diferenciação social e nos comportamos como se isso não existisse. [...] A vivência do preconceito pode ser notada pela prática da diferença, que é muito presente no cotidiano brasileiro”.

Para romper com tais preconceitos, torna-se necessário, como ponto de partida da prática pedagógica, levar em consideração a cultura de origem e a experiência de vida desses alunos, de modo a evitar situações constrangedoras, como aquela vivida por **Nádia** e **Léo** em que, por

não terem efetuado o pagamento da apostila de Ciências, **PD** fala publicamente em sala de aula: “me admira esses pais que não pagam. O que é (sic) dez reais durante um ano inteiro, que eles não têm custo nenhum”.

Consideramos imprescindível que, em sua formação,

O futuro professor se capacite, para, em sua prática docente, compreender o universo cultural do aluno, a fim de que, juntos, a partir do que conhecem, venham a se debruçar sobre os desafios que o mundo lhes apresenta, procurando respondê-los, e, nesse esforço, produzam novos saberes (MOREIRA, 1993, p. 40).

Além disso, o futuro professor precisa ser capaz de realizar uma leitura crítica sobre a diversidade ou pluralidade cultural, superando a visão etnocêntrica, a qual considera apenas a cultura dominante.

É neste contexto que afirmamos a necessidade de uma formação fundamentada na ciência da história, isto é, “de se preparar o futuro professor consciente tanto de sua missão histórica, de suas finalidades, da estrutura de sociedade capitalista, da função da escola nessa sociedade, como das condições objetivas de trabalho e possibilidades objetivas de transformação” (VEIGA, 1989, p. 21).

Outra questão pontual na formação docente refere-se à necessidade dos cursos subsidiarem os futuros professores na compreensão e análise crítica da ideologia presente nos discursos, nos textos, nos livros didáticos, nos meios-de-comunicação-de-massa, indo além da aparência dos mesmos.

Um exemplo da ausência de leitura crítica da realidade social está na concepção de família “ideal” e de aluno “ideal” presente no discurso de **PD** e que produz preconceito e estigmas. Por esse motivo, acreditamos na necessidade de uma discussão muito forte sobre o conteúdo família ser tratado na formação de professores e não apenas colocado como um conteúdo escolar das séries iniciais do Ensino Fundamental especificamente. Essa questão já foi bastante discutida na década de 80 do século XX, quando Eco e Bonazzi (1980) e Nosella (1981) apontaram para as mensagens ideológicas que estavam sendo transmitidas para os alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental, principalmente por meio dos livros didáticos.

Segundo Nosella (1981), de um modo geral, a imagem da família é de felicidade e união; o pai é o chefe de família, por ser o responsável pelo seu sustento; a mãe é dona-de-casa e “a única profissão que ela pode exercer, segundo os textos de leitura, é a de professora” (p. 41); os filhos devem ser bons, obedientes e estudiosos, ainda que a realidade social negue essa visão.

Pode-se afirmar que, além de uma visão padronizada e estática da família, de seus membros e dos relacionamentos entre eles, onde não há nenhum realismo, esta instituição (família) é apresentada pelos textos de leitura também como ilha do mundo. [...] A família dos textos de leitura é completa, fechada, auto-suficiente, como um mundo existente à parte, em si e para si (NOSELLA, 1981, p. 59).

Por que esta discussão, tão disseminada e tratada no âmbito da educação escolar, não ofereceu sustentação para a prática pedagógica dos professores? Consideramos que a questão fundamental esteja na falta de apropriação de um referencial teórico-metodológico. No entanto, não é qualquer referencial, mas aquele que tenha condições de oferecer subsídios para a análise histórica de família, de sociedade como um todo. Por esta razão, o professor, em sua formação, deve ser preparado para analisar e compreender, historicamente, a realidade social, ou seja, a realidade sobre a qual vai atuar.

Conhecendo e compreendendo tal realidade, o professor será capaz de lidar com a família concreta dos alunos, distinta da família ideal burguesa, composta de pai, mãe e filhos. Também será capaz de trabalhar com os alunos reais, concretos, que “são provenientes dos mais distintos meios socioculturais, com valores e expectativas, interesses e experiências decorrentes de suas condições concretas de vida e, muitas vezes, de trabalho [...]” (VEIGA, 1993, p. 92). **PD**, conhecendo o aluno real, não faria afirmações descontextualizadas de que seus alunos são aqueles “que teimam, que não fazem, que não abrem o caderno, que têm problema comportamental, que não têm pré-requisito pra série, que vem pra escola porque falta comida em casa, porque é maltratado em casa”. Esta visão de saldos negativos ocorre porque o aluno presente em sala de aula lhe é desconhecido. Consideramos que a professora sabe que o aluno chega à escola trazendo consigo uma série de problemas econômicos, deficiências culturais, conflitos existenciais..., no entanto, obstaculiza qualquer possibilidade de compreensão, uma vez que esta situação está “desestruturando” a rotina escolar.

Realizamos tal afirmação porque até a abertura da escola para os filhos da classe trabalhadora, com a chamada “democratização do ensino”, os alunos que freqüentavam a escola eram oriundos da classe burguesa e, portanto, vinham de famílias constituídas e organizadas dentro do modelo padrão estabelecido pelos valores da burguesia e, “naturalmente”, eram alunos bem educados, bem comportados, saudáveis, limpos, bem vestidos. Apresentavam melhores condições e maior facilidade de aprendizagem, o que facilitava o trabalho do professor. A presença das crianças da classe trabalhadora, em sala de aula, implicou para o professor redobrados esforços, uma vez que se viu obrigado a alterar a sua rotina de trabalho.

Isso explica o apelo de **PD** pelo aluno educado, esforçado, dedicado, obediente, submisso, segundo o modelo de aluno da Pedagogia Tradicional. O professor em geral, incluindo **PD**, não está preparado profissionalmente para trabalhar com os alunos concretos, filhos de trabalhadores, uma vez que, “os objetivos são planejados tendo-se em vista uma criança idealizada e não uma criança concreta, cujas características de aprendizagem são determinadas pela sua origem social [...]” (LIBÂNEO, 1994, p. 41).

Estamos trazendo essas colocações porque sabemos que os professores estabelecem padrões de desempenho escolar, tendo como referência os alunos com melhores condições sócio-econômicas e intelectuais. Desse modo, os alunos que fogem a esse padrão, como os menos favorecidos economicamente, são considerados carentes em todos os aspectos, atrasados, preguiçosos, marginais.

Neste contexto, torna-se necessário indagar: quem é a professora que assume esses alunos ou a classe desses alunos? Quais critérios são colocados para a designação de professoras aos alunos que apresentam maiores dificuldades? Collares e Moysés (1996, p. 46) respondem que

A maior experiência e o maior sucesso no ensino refletem-se em maior pontuação, que, por sua vez, é utilizada para garantir, como recompensa, uma certa ‘reserva de mercado’: os professores com maior tempo em uma escola determinada e, a seguir, os com maior número de pontos, têm prioridade na escolha de classes.

Segundo as autoras, o critério tem uma forte conotação corporativa, pois há uma pré-ocupação com o professor prioritariamente, e não com os alunos que necessitariam muito mais de uma professora competente. Há, portanto, um “pacto da mediocridade” (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 46).

Detectamos, na maioria das colocações da professora, uma busca pelo bom aluno, de forma idealizada. Consideramos que cabe-nos indagar também: e o bom professor? Será que **PD** é o modelo de professora esperado pelos alunos? Como já discutimos neste capítulo, a sua prática pedagógica é desenvolvida de forma alienada, as atividades de aprendizagem são propostas por meio de exercícios repetitivos, desvinculados dos interesses dos alunos e dos problemas da realidade social.

Veiga (1989), ainda que não trate especificamente desta questão, aborda a relação pedagógica, compreendendo esta como o vínculo que se estabelece entre o professor, o aluno e o saber no processo ensino-aprendizagem. Evidencia-nos que o bom professor estabelece esta relação “de forma horizontal, calcada no diálogo” (VEIGA, 1989, p. 141). Segundo a autora, em sua pesquisa, alguns

Professores procuravam novas maneiras de se relacionarem com os alunos, interessando-se por eles e por seus problemas. De forma geral, eles não se limitam à exposição da matéria e não exercem a função de meros transmissores dos conteúdos. Propõem o trabalho cooperativo em pequenos e grandes grupos para as discussões, oportunidade em que se juntam aos alunos para uma reflexão comum (p. 141).

Acreditamos que não há professor ou professora ideal, mas há professores comprometidos com a sua função social e que não vêem seus alunos como problemas em suas vidas, mas como desafios a serem enfrentados. **PD** não representa esse modelo, sua relação com os alunos está marcada por preconceito e estigmas, frieza e indiferença, rejeição e agressividade, impaciência e insatisfação. Sua relação com os alunos encontra-se deteriorada, em uma, das várias situações envolvendo o aluno Branco, sua relação pedagógica foi estabelecida neste nível: “esse banana, esse marginal, esse atraso de vida, essa coisa, esse moleque preguiçoso que não faz nada e só atrapalha os outros [...]” (Grifo nosso).

Uma outra característica encontrada no bom professor, segundo estudo realizado por Cunha (1994), na concepção de alunos sobre a prática docente, é o prazer que sente em dar aula, em ensinar, em tornar a aula agradável e interessante, em estimular a participação dos alunos. Não encontramos essa situação na prática de **PD**, uma vez que suas aulas eram sempre “expositivas”, centrada em sua figura, não havendo espaço para o diálogo e para a discussão. **PD** explicava o conteúdo e, logo em seguida, passava algumas atividades, como estas: “Gênero: masculino e feminino; Número: singular e plural; Grau: normal, aumentativo e

diminutivo. Exercícios: 1) Coloque no singular: nós estudamos bastante; as luzes são coloridas; alemães; cristais; anéis. 2) Colocar no diminutivo: comprei um chapéu vermelho; nasceu uma criança forte. 3) Colocar no aumentativo: aquela mulher é nova; o animal atacou o rebanho; o homem recebeu seu salário”.

A situação descrita acima aponta para a perda da função social da escola e da professora, função esta de auxiliar na construção do conhecimento do aluno de maneira mais consciente, levando-o à reflexão da realidade social e investindo na sua formação humana.

A forma como a professora desenvolve o seu trabalho em sala de aula pode influenciar positiva ou negativamente na vida de seus alunos, inclusive, na forma de ser do futuro professor. Esta situação foi constatada por Cunha (1994, p. 91), quando obteve depoimentos de alunos, nos quais afirmavam que “os atuais professores são bastante influenciados no seu comportamento pelos antigos e, certamente, poderão influenciar os que virão”.

Ainda sobre o estudo de Cunha, podemos dizer que o bom professor é aquele que compreende a relação sociedade-escola, que atua mais efetivamente na vida política, que toma partido nas lutas sociais, que sente prazer em estar na sala de aula, que reconhece a importância da participação do aluno para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Resumidamente, o bom professor é aquele que conhece a realidade social, que sabe quem são seus alunos, as suas histórias e perspectivas de vida. É, também, aquele que é capaz de levá-los à reflexão crítica da realidade, à curiosidade, ao questionamento e à incerteza. O bom professor é aquele que compreende a importância social e política do seu trabalho, condição que **PD** não consegue perceber e nem mesmo situar-se, pois lastima-se com frequência, esperando poder aposentar-se o mais breve possível.

Todas as questões discutidas, aqui, precisam estar presentes na formação de professores, inclusive na formação continuada, que não pode ser entendida apenas como um reparo à uma formação inadequada, mas como processo de capacitação que qualquer profissional precisa buscar.

A formação continuada, seja ela desenvolvida em cursos de maior ou menor duração, em oficinas, encontros, congressos, deve partir da experiência vivida no exercício da profissão

para que o professor possa regressar a ela com novos subsídios, em uma constante articulação prática-teoria-prática.

4.5 POR QUE DISCUTIR O PRECONCEITO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

As discussões realizadas até aqui indicam que a falta de um referencial teórico-metodológico que ofereça subsídios para a análise histórica dos fatos leva **PD** a agir de forma preconceituosa em sala de aula, estigmatizando e excluindo os alunos considerados vítimas de “negligência familiar”. Mas, por que isto acontece?

A formação de **PD**, de caráter positivista, apresenta como característica a naturalização dos fatos, do conhecimento produzido historicamente. Essa tendência em naturalizar aquilo que é histórico leva ao preconceito. Neste sentido, podemos afirmar que o preconceito é desprovido de conhecimento, pois desenvolve uma opinião precipitada e irrefletida, dando margem a pré-julgamentos que não levam ao conhecimento real dos fatos. Segundo Crochík (1995, p. 18), “o agir sem reflexão, de forma aparentemente imediata perante alguém marca o preconceito”.

Desse modo, compreendemos que a falta de conhecimento da realidade cria obstáculos aos professores, dificultando a sua possibilidade de compreensão, levando-os, como ocorre com **PD**, a agirem preconceituosamente. Crochík (1995, p. 18) explica que “a onipotência manifesta ou velada pela qual o preconceituoso julga-se superior ao seu objeto corresponde a impotência que sente para lidar com os sofrimentos provenientes da realidade”. Ou seja, “quanto maior a debilidade de experienciar e de refletir, maior a necessidade de nos defendermos daqueles que nos causam estranheza” (CROCHÍK, 1995, p. 20), daqueles que são diferentes de nós. Maior, ainda, a necessidade de estigmatizá-los e excluí-los.

Decorre desta situação a necessidade de se discutir a questão do preconceito na formação de professores como um todo e não em uma disciplina específica. Como assinala Crochík (1995, p. 210), “a questão do preconceito deve ser [...] diretamente discutida, procurando o professor esclarecer a falsidade de seu conteúdo e aquilo que pode levar ao seu surgimento”.

O ambiente escolar, permeado pela ausência de conhecimento e de reflexão, torna-se propício à existência da concepção idealizada de família e de aluno, presente no discurso de **PD**. A cristalização dessa concepção leva-nos a crer que, devido a uma formação acrítica, positivada

e naturalizada, **PD** não consegue apreender as conseqüências sociais das transformações ocorridas no modo de vida que afetaram aos homens como um todo; a saber, as novas relações no mundo do trabalho, que geraram uma reorganização na estrutura familiar, e a democratização do ensino, que possibilitou o acesso das camadas populares à escola.

A ausência de análise com base em um processo histórico leva **PD** a considerar as novas estruturas familiares como “negligentes” e a pedir por um aluno ideal, distinto do aluno concreto presente em sala de aula. Sua visão carece de uma reflexão mais consistente, pautada em categorias que vinculem escola, sociedade e transformações sociais. Por isso, indagamos: será que as famílias de **Diogo** e **Nádia** são realmente negligentes? Se a mãe de **Diogo** é, de fato, negligente, como afirma **PD**, por que está sempre presente na escola? É importante destacarmos que a visão preconceituosa de **PD** leva a um falseamento da realidade, uma vez que a mãe de **Diogo** distingue-se da mãe negligente, omissa e insensível denunciada pela escola.

Estas indagações nos levam a outra: como se encontra a organização do trabalho pedagógico de **PD**, uma vez que a mãe de **Diogo** foi chamada à escola para ajudar a estabelecer a ordem na sala de aula? Percebemos que, além de não ser negligente, como aponta a professora, a mãe de **Diogo** assume um papel, no interior da escola, que não é dela, ou seja, estabelecer a “ordem”, apoiar, incentivar o filho (aluno) no processo ensino-aprendizagem, identificado na sua fala: “eu já te falei Diogo, você não é menos do que outra criança, você é igual a todo mundo, então copia e seja mais rápido”.

PD precisa ter clareza sobre a importância da sua função social, da influência que ocupa na vida de muitas crianças. Segundo Schiff (1993, p. XX), se os professores “[...] tivessem verdadeiramente consciência desse poder, nenhum programa, nenhuma hierarquia, nenhum constrangimento poderia impedi-los de tornar a escola realmente libertadora”. Temos a absoluta convicção de que esta questão necessita ser trabalhada na formação de professores.

Para o autor (1993, p. 163), “objetivamente, nada pode impedir um professor de lutar contra a desvalorização sistemática da inteligência das crianças”. No entanto, como verificamos durante a pesquisa, o preconceito da professora proporcionou um verdadeiro “desperdício das possibilidades intelectuais” dos alunos rotulados como vítimas de “negligência familiar”, quando os abandonou pedagogicamente, quando, por exemplo, desacreditou da capacidade

intelectual de **Nádia** ao obter nota 9,0 em uma avaliação, explicando-se da seguinte forma: “é que estou admirada, pois pra quem nunca faz nada”.

O professor deve assumir a responsabilidade de acreditar na capacidade dos alunos, despendo-se de todo preconceito. Segundo Snyders (1988, p. 131), a escola é obrigatória, exatamente “[...] para que o aluno não corra o risco de parar no meio do caminho, diante da primeira dificuldade”.

Acreditamos que os cursos de formação de professores devem oferecer aos futuros profissionais a reflexão, a crítica, a análise da realidade, por meio de um processo histórico que os faça romper e superar o preconceito, opinião precipitada que está “jogando fora” da escola muitos alunos, desperdiçando muitas inteligências. Conforme afirma Schiff (1993, p. XVIII), “tudo na organização social e escolar visa a desestimular aqueles que pensam, isto é, aqueles que se questionam e questionam os outros. Há um desperdício das possibilidades humanas [...]”.

Ao agir preconceituosamente, distribuindo rótulos aos alunos como banana, traste, atraso de vida, preguiçoso, coisa, marginal, **PD** está excluindo-os do processo ensino-aprendizagem e reforçando a desigualdade e exclusão social. Entendemos que o professor deve contribuir para a formação integral do aluno, bem como para a transformação da realidade, tentando diminuir as desigualdades, os preconceitos, os estigmas presentes na sociedade. “Conhecer a realidade sem buscar agir sobre ela, transformando-a, é assumir a cômoda postura de quem simplesmente lava as mãos frente a um universo de fatos consumados” (OLIVEIRA, 2000, p. 166).

O professor, em sua formação, não deve esquecer que trabalha com seres humanos em desenvolvimento, por isso deve assumir um compromisso ético com o ensino, no sentido de levar os alunos a pensar de forma mais consciente, crítica e responsável. No entanto, a ação do professor, em especial de **PD**, para ser ética, necessita ser consciente, reflexiva, percebendo e entendendo a realidade, os valores, as dificuldades dos alunos presentes em sala de aula.

PD precisa olhar seus alunos, como nos casos de **Diogo** e **Nádia**, escolhidos para este estudo, sem julgamento prévio, uma vez que “atender o aluno, a pessoa que chega com diferentes

expectativas ao nosso encontro, atendê-lo a partir dele próprio e não das nossas projecções [...] diremos que constitui o imperativo ético do que é ser professor” (ALVES, 1997, p. 150).

Uma outra questão importante a ser considerada, de acordo com os dados da pesquisa, é a saúde mental dos professores. Por que os professores estão adoecendo? Por que estão cada vez mais cansados, desmotivados? O que está desencadeando seu esgotamento mental? O que está levando-os a entrarem em *Burnout*? Poderia esta situação de saúde do professor estar relacionada à falta de conhecimento da realidade social; da infância; da função social da escola e do professor? A falta de direcionamento do trabalho pedagógico? As questões são várias e, neste momento, não temos subsídios suficientes para realizar qualquer afirmação, no entanto, o assunto é preocupante e, como tal, já vem sendo discutido por autores como Codo (1999), Carlotto e Gobbi (1999) e Carlotto (2002).

Muitas mudanças significativas têm ocorrido no mundo do trabalho e, conseqüentemente, na relação entre os homens. Hoje, mais do que nunca, há a exigência para se produzir mais em um tempo cada vez menor. Numa sociedade em que o número de desempregados, sem qualificação, cresce vertiginosamente a cada dia, o grau de exigência e de competitividade entre aqueles que ainda permanecem em seus postos de trabalho é muito intenso, promovendo grande fadiga física e mental.

Nesse processo, há uma exigência maior sobre os professores, que se deparam com a necessidade de desempenhar vários papéis, perdendo de vista a sua verdadeira função. Ao não conseguir mais suportar as situações cotidianas enfrentadas no ambiente de trabalho, justamente por causa dessa indefinição de papéis, o professor pensa em desistir de tudo e abandonar suas funções. Alguns motivos, entretanto, levam-no a se manter na função, como a garantia de um salário, a necessidade de sobrevivência, etc. Assim, como ele não pode abandonar, de fato, seu trabalho, desenvolve uma retirada psicológica, desobrigando-se de suas tarefas, isto é, permanece em sala de aula, “mas passa a considerar cada aula, cada aluno, cada semestre, como números que vão se somando em uma folha em branco” (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999, p. 254), passando a olhar o outro – aluno –, inicialmente, de forma suportável até alcançar a recusa, a negação.

Segundo Carlotto (2002), muitos estudos têm se preocupado em identificar as possíveis causas da síndrome de *Burnout*, um deles é o de Farber, que parte do pressuposto de que as causas são uma combinação de fatores individuais - comprometimento, valores, carreira e papéis desenvolvidos -, organizacionais - tipo de escola, aspectos éticos da escola, aspectos culturais do professor e dos alunos - e sociais - todas influências das tendências globais e políticas governamentais).

Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 243) também apontam alguns fatores como causadores de *Burnout*:

Violência, falta de segurança, uma administração insensível aos problemas do professor, burocracia que entrava o processo de trabalho, pais omissos, transferências involuntárias, críticas da opinião pública, classes superlotadas, falta de autonomia, salários inadequados, falta de perspectivas de ascensão na carreira, isolamento em relação a outros adultos ou falta de uma rede social de apoio, além de um preparo inadequado, são fatores que têm se apresentado associados ao *burnout*.

Acreditamos que a principal causa de *Burnout* está na falta de conhecimento e na dificuldade em lidar com a realidade concreta da escola, dos alunos, consequência da inadequação da formação recebida e da falta de tempo para atualização profissional. A dificuldade em trabalhar com os alunos reais ocasiona o adoecimento, o aborrecimento, o desânimo, como foi possível verificar nessa fala de **PD**: “vê se eu tenho ânimo para trabalhar numa sala dessa”.

A reportagem realizada pelo jornal O Diário, do município de Maringá, em 12/09/2004, demonstra a gravidade do problema ao apontar que existem milhares de professores afetados pela síndrome no Brasil e, em Maringá, a situação não é diferente. A reportagem divulga um estudo realizado durante dois anos pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), envolvendo 52 mil educadores em 1440 escolas dos 27 estados brasileiros. Tal estudo constatou que, dos professores pesquisados: 48% sofrem de algum dos sintomas da Síndrome de *Burnout*; 33,49% confessaram que sua saúde mental está chegando próximo ao limite do suportável; 23,38% acusaram exaustão moderada; e 43,13% baixa exaustão (MASSALI, 2004, p. 5).

Segundo a reportagem, salários inadequados, falta de tempo e comportamento dos alunos são algumas das causas da síndrome de *Burnout*.

Como vimos, a saúde mental do professor é um assunto preocupante, e como tal, necessita ser tratada como uma questão relevante na formação de professores.

Para finalizarmos nosso estudo sobre o preconceito, determinado por um tempo cronológico, precisamos deixar claro que o assunto não está esgotado, necessita ainda de muitas discussões devido a sua complexidade, gravidade e enraizamento na sociedade como um todo. Das discussões realizadas com base nas cenas observadas, registradas e analisadas, fica o entendimento de que a sua reprodução no interior da instituição escolar ocasiona a estigmatização e a exclusão de alunos considerados vítimas de “negligência familiar”, retirando-lhes a possibilidade humana e intelectual de desenvolvimento. A ausência de conhecimento da realidade social, de reflexão, de análise histórica dos fatos, gera preconceitos de diversas ordens e conseqüências negativas tanto para o preconceituoso, como a síndrome de *Burnout*, quanto para as vítimas do preconceito, como estigmas e exclusões. Por esta razão, o preconceito precisa ser discutido na formação inicial e continuada de professores, com o objetivo de rompê-lo e superá-lo. Para tal, acreditamos que isso só será possível à medida que o professor adotar um referencial teórico-metodológico que o leve à análise e à compreensão histórica da prática social.

REFERÊNCIAS

AINLAY, Stephen C.; COLEMAN, Lerita M; BECKER, Gaylene. Stigma reconsidered. In: AINLAY, Stephen C.; BECKER, Gaylene; COLEMAN, Lerita M. **The dilemma of difference**: a multidisciplinary view of stigma. New York: Plenum Press, 1986. chap. 1, p. 1-13.

AINLAY, Stephen C.; CROSBY, Faye. Stigma, justice and the dilemma of difference. In: AINLAY, Stephen C.; BECKER, Gaylene; COLEMAN, Lerita M. **The dilemma of difference**: a multidisciplinary view of stigma. New York: Plenum Press, 1986. chap. 2, p. 17-37.

ALVES, José Manuel Rodrigues. Poder e ética na formação de professores: um contributo psicanalítico. In: SÁ-CHAVES, Idália (Org.). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 139-160.

AMARAL, Lília Assumpção. Integração social e suas barreiras: representações culturais do corpo mutilado. **Revista Terapia Ocupacional**. São Paulo, v. 2, n. 4, p. 188-195, 1991.

_____. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. cap. 1, p. 11-30.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBARIN, Oscar A. Family experience of stigma in childhood cancer. In: AINLAY, Stephen C.; BECKER, Gaylene; COLEMAN, Lerita M. **The dilemma of difference**: a multidisciplinary view of stigma. New York: Plenum Press, 1986. chap. 9, p. 163-184.

BECKER, Gaylene; ARNOLD, Regina. Stigma as a social and cultural construct. In: AINLAY, Stephen C.; BECKER, Gaylene; COLEMAN, Lerita M. **The dilemma of**

difference: a multidisciplinary view of stigma. New York: Plenum Press, 1986. chap. 3, p. 39-57.

BERGO, Antônio Carlos. O positivismo: caracteres e influência no Brasil. **Reflexão**, Campinas, ano 8, n. 25, p. 47-97, jan./abril 1983.

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Org.). **Um olhar sobre a diferença:** interação, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. IN: _____; FREIRE, Ida Mara (Org.). **Um olhar sobre a diferença:** interação, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papirus, 1998. cap. 1, p. 21-51.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORNIOTTO, Maria Luisa da Silva. **A aparência física e estética dos alunos como determinantes para a exclusão:** um novo olhar preconceituoso do professor no meio escolar? 2002. 212 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria de sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988; atualizada até a Emenda Constitucional nº 20, de 15 dez./1998. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRUSCHINI, Cristina. Teoria crítica da família. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. (Org.). **Infância e violência doméstica:** fronteiras do conhecimento. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. pt. 1, p. 49-79.

CAMINHA, R. M. **A violência e seus danos à criança e adolescente.** Porto Alegre: Amencar, 1999.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão.** 4. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 1983.

CANDAU, Vera Maria; LÉLIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. IN: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988. cap. 2, p. 49-63.

CARLOTTO, Mary Sandra; GOBBI, Maria Dolores. Síndrome de Burnout: um problema do indivíduo ou do seu contexto de trabalho? **Aletheia**, Canoas, n. 10, p. 103-114, jul./dez. 1999.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____; VASQUES-MENEZES, Iône. O que é Burnout? In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. cap. 13, p. 237-254.

_____; VASQUES-MENEZES, Iône; VERDAN, Cláudia S. Importância social do trabalho. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. cap. 20, p. 293-299.

COLEMAN, Lerita M. Stigma: an enigma demystified. In: AINLAY, Stephen C.; BECKER, Gaylene; COLEMAN, Lerita M. **The dilemma of difference: a multidisciplinary view of stigma**. New York: Plenum Press, 1986. chap. 11, p. 211-232.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, M. Aparecida A. **Educação, saúde e a formação da cidadania na escola**. Educação e Sociedade, Campinas, ano 10, n. 32, p. 73-87, 1989.

_____. **Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

CORDEIRO, Ana Maria. A criança e seus pais: amada ou violada. In: STEINER, Maria H. F. (Org.). **Quando a criança não tem vez: violência e desamor**. São Paulo: Pioneira, 1986. cap. 6, p. 55-62.

CORIAT, Benjamin. O taylorismo e a expropriação do saber operário. In: PIMENTEL, Duarte et al. (Org.). **Sociologia do trabalho: organização do trabalho industrial**. Lisboa: A Regra do Jogo, 1985. cap. 3, p. 83-107.

CROCHIK, José Leon. **Preconceito: indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe, 1995.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

ECO, Umberto; BONAZZI, Marisa. **Mentiras que parecem verdades**. Tradução: Giacomina Faldini. 3. ed. São Paulo: Summus, 1980.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação**, n. 4, p. 41-61, 1991.

FABIANO, Luiz Hermenegildo; PALANGANA, Isilda Campaner. Identidade e cultura mercantilizada. **Psychologica**, Coimbra, n. 27, p. 233-244, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

_____. **Novo Aurélio século XXI**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FRAGA, Domingos. Baleia é a mãe! In: PINSKY, Jaime (Org.). **12 faces do preconceito**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 69-74.

FRANCO, Luiz Antônio de Carvalho. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

GALLARDO, Jorge Perez. As crianças mártires: o ponto de vista de um especialista em Educação Física. In: STEINER, Maria H. F. (Org.). **Quando a criança não tem vez: violência e desamor**. São Paulo: Pioneira, 1986. cap. 2, p. 17-27.

GARCIA, Walter E. **Educação: visão teórica e prática pedagógica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **O que é pedagogia?** São Paulo: Brasiliense, 1987.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar:** o caminho nada suave da docência. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. cap. 1, p. 5-23.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1992.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Assédio moral:** a violência perversa no cotidiano. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola:** alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998. cap. 7, p. 119-134.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Raimundo. Um estigmatizado na presidência do Brasil! Vivam os estigmatizados! **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, 2003. Disponível em:
<<http://www.espacoacademico.com.br/021/21ray.htm>> Acesso em: 27 jan. 2004.

LIPPI, José Raimundo da Silva. Maltrato: um grave problema humano. In: Krynski, Stanislaw (Coord.). **A criança maltratada.** São Paulo: Almed, 1985. cap. 2, p. 11-18.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Epu, 1986.

MACHADO, Lucília R. de Souza. Mudanças na ciência e na tecnologia e a formação geral em face da democratização da escola. In: MARKERT, Werner (Org.). **Trabalho, qualificação e politécnica.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1996. p. 131-147.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: **PRAGA** – Revista de Estudos Marxistas. São Paulo, n. 1, p. 113-140, 1997.

MARX, Karl H. **O capital**. São Paulo: Difel, 1984. livro 1, vol. 1.

MARX, Karl H; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** (I – Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1986.

MASSALI, Fábio. Professores à beira de um ataque de nervos. **O Diário do Norte do Paraná**, Maringá, 12 set, p. 5, 2004.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Sílvia T. M.; CODO, Wanderley. (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984. pt. 3, p. 125-135.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. cap. 2, p. 37-52.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, Renato José de. Ética e formação de professores: algumas pistas para a reflexão. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 163-174.

PARO, Vitor Henrique. Reprovar é renunciar à educação. **Folha de Londrina**, Londrina, 31 ago. 2003. Caderno especial, p. 10.

PASCOLAT, Gilberto. Violência no lar contra a criança. **Educar**, Curitiba, n. 15, p. 115-124, 1999.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PRADO, Danda. **O que é família**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de; SGUISSARDI, Valdemar. O processo de proletarianização dos trabalhadores em educação. **Revista Teoria e Educação**, n. 4, p. 91-108, 1991.

QUELUZ, Ana Gracinda. A face oculta da relação professor/aluno na educação pré-escolar. In: STEINER, Maria H. F. (Org.). **Quando a criança não tem vez**: violência e desamor. São Paulo: Pioneira, 1986. cap. 8, p. 77-81.

REIS, José Roberto Tozoni. Família, emoção e ideologia. In: LANE, Sílvia T. M.; CODO, Wanderley. (Org.). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984. pt. 3, p. 99-124.

RYAN, W. **Blaming the victim**. Nova York, Vintage Books, 1976.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Exploração sexual de crianças. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo (Org.). **Crianças vitimizadas**: a síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu, 1989. cap. 2, p. 49-95.

SANCHEZ-VASQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Tradução: Luis Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1984.

SCHIFF, Michel. **A inteligência desperdiçada**: desigualdade social, injustiça escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, Rita de Cássia da. O professor, seus saberes e suas crenças. In: IN: GUARNIERI, Maria Regina (org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. cap. 2, p. 25-44.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Distribuição de conhecimento escolar e reprodução social. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 13, n.1, p. 3-16, jan./jun. 1988.

SNYDERS, George. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SOBEL, Henry I. A raiz da intolerância. In: PINSKY, Jaime (Org.). **12 faces do preconceito**. São Paulo: Contexto, 1999.

SOLOMON, Howard M. Stigma and western culture: a historical approach. In: AINLAY, Stephen C.; BECKER, Gaylene; COLEMAN, Lerita M. **The dilemma of difference**: a multidisciplinary view of stigma. New York: Plenum Press, 1986. chap. 4, p. 59-76.

STAFFORD, Mark C.; SCOTT, Richard R. Stigma, deviance, and social control: some conceptual issues. In: AINLAY, Stephen C.; BECKER, Gaylene; COLEMAN, Lerita M. **The dilemma of difference**: a multidisciplinary view of stigma. New York: Plenum Press, 1986. chap. 5, p. 77-91.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

_____. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica da educação: estudo introdutório. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). **Didática**: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1993. p. 79-98.

_____; ARAÚJO, José Carlos Souza. Reflexões sobre um projeto ético para os profissionais da educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998. cap. 8, p. 153-176.

WENZEL, Renato Luiz. **Professor**: agente da educação? Campinas, SP: Papirus, 1994.

