

A Violência na Escola: da Palmatória à Violência Suave

Vera Lúcia Chacon Valença*

RESUMO

A autora identifica a violência na Instituição Escolar à negação das necessidades da criança e à seleção e transmissão seletiva, formas modernas e suaves de maus-tratos, em substituição aos castigos físicos da Escola Tradicional. Citando autores franceses contemporâneos, após seu trabalho na Psicologia Genética, procurando salientar os pontos básicos a serem considerados para garantir o respeito pelos aspectos construtivos e pelos modos de funcionamento do pensamento infantil — direitos que precisam ser garantidos nos serviços de saúde mental, respaldados numa adequada política social.

Apesar de idealistas e humanistas no plano teórico, muitas escolas têm sido segregadoras e elitistas no plano prático.

Assistimos a uma expressão diferente da violência ou dos maus-tratos contra a criança, deslocados de uma expressão de golpes de palmatórias ou outros tipos de punições corporais, para os discursos humilhantes ou indiferença e omissão "benevolente" das necessidades da criança. Isto significa que à regressão dos golpes físicos corresponderia uma progressão de maus-tratos secundarizados e expressos sob vias mais subterrâneas.

O exercício da função pedagógica pode ser terreno propício à megalomania escolar (impaciência pedagógica) e à pedanteria (agressão), a partir do que os adultos têm possibilidade de maltratar as crianças através do uso abusivo da autoridade posta em termos tradicionais, obsoletos, com coreografia moderna. . . E isto é feito consciente ou inconscientemente.

Violentamos, criamos um mal-estar para o aluno na instituição escolar a partir:

1. da negação das necessidades da criança;
2. da seleção e transmissão seletiva.

1. Negação das necessidades da criança

A primeira conseqüência da extensão e profundidade do poder do adulto e do grupo de adultos sobre a criança é a negação de suas neces-

* Professora Visitante do Departamento de Estudos Especializados em Educação. CED/UFSC.

sidades.

Diatkine ressalta, entre outras, a necessidade de proteção da criança em função da natureza das agressões exteriores ou das privações perigosas, lembrando os efeitos das carências tardias — situados após o 2º ano de vida — e a proteção contra as conseqüências de certas insuficiências de estimulação intelectual e transmissão cultural. Lembra, este autor, que após o 2º ano a organização psíquica da criança, determinada pelo que a precedeu, é influenciada pelas atitudes dos adultos que se ocupam dela — primeiros objetos de amor e de ódio e primeiros modelos de identificação.

Enfatiza ainda que as modalidades de luta contra a angústia e as tendências depressivas são determinadas pelas particularidades do equipamento da criança e em grande parte pelas reações dos adultos às suas solicitações e agressões. A qualidade do seu desenvolvimento psicológico está ligada diretamente ao tempo que os adultos podem passar com ela. Ressalta-se, contudo, os efeitos das atipias do grupo familiar.

Referindo-se à linguagem, afirma que esta se desenvolve tanto mais depressa quanto mais o adulto preste atenção a esta manifestação de autonomia e de oposição.

Observamos, no dia a dia, que as crianças chegam à escola com as mais diferenciadas experiências anteriores, o que nem sempre é considerado e respeitado.

Algumas crianças entram na Escola Maternal, por exemplo, com um nível de linguagem mais elaborado que outras. É que foram, naturalmente, ajudadas pela qualidade e multiplicidade de suas experiências familiares (pais que conversam com elas, que lhes contam histórias. . .) e pela estimulação de novas atividades do EGO na sua elaboração edípica. Estas crianças encontram-se à vontade para se comunicar com suas professoras. Aprendem nesta nova experiência — a escola — a equilibrar benefícios primários e secundários. Este tipo de aluno encontra facilmente um certo prazer — não-isento de alguma angústia, como seu EGO tende a introjetar as sugestões da professora e a utilizar os instrumentos que ela propõe. Com surpreendentes resultados constatamos o desenvolvimento da criatividade destes alunos.

Portanto, se em casa os pais usam a linguagem para fins agradáveis e variados, as crianças tendem a utilizá-la precocemente para fins comunicativos, e são logo capazes de lembrar com precisão as relações têmporo-espaciais ou causais fora da situação presente. A adaptação deste tipo de criança à vida escolar se processa normalmente.

Porém, há outros alunos que não estão familiarizados com o uso da linguagem mais elaborada. Estes apresentam geralmente na Escola Maternal mais dificuldade de adaptação, no que nem sempre são auxiliados pelas professoras. Observamos geralmente um isolamento deste tipo de aluno e às vezes até uma desconsideração do fato de que teria vida própria. Não só a linguagem da professora poderá não ser a sua — nos casos sobretudo em que a linguagem da família é usada para fins utilitários e para dar ordens — como a criança passa a representar todo um mundo

hostil do qual se sente excluída. E sobretudo há um risco de a linguagem ser situada numa ordem do desagradável — diante do que a criança não se sente estimulada a usá-la para seu prazer. Tal dificuldade pode vir a ser agravada diante de uma professora que não se interesse por ela ou que se relacione com excessiva solicitude — satisfazendo precipitadamente a criança, antes mesmo que ela consiga exprimir seu desejo. Agindo desta forma a criança fica proibida de exercitar sua autonomia. Não é raro observar nestas crianças mutismo, inibição, descargas motoras e agitação — correspondendo, em última análise, a sinais de ansiedade.

Desta forma as carências sócio-culturais do período pré-escolar tendem a ser reforçadas na escola que assimila, em última análise, as crianças melhores preparadas pela riqueza de suas experiências — o que favoreceria a aprendizagem e a criatividade. A injustiça dita cultural é assim organizada desde a pré-escola.

Se a pré-escola deseja ser harmoniosa com as necessidades naturais tem que ter por princípio de base o jogo. O que constatamos é que ele não é praticado, por obstáculos, às vezes, da própria arquitetura da escola — a falta de espaço para correr; a falta de pontos d'água nas classes — impedindo ou reduzindo os trabalhos de terra e água, pintura, finalmente os trabalhos de “mela-mela”. Algumas escolas proíbem terminantemente o uso de jogos com água e impedem que a criança se “suje”, diminuindo assim o seu prazer e obstaculizando o seu desenvolvimento intelectual.

Suzanne Mollo demonstrou, em pesquisa realizada em Paris, que os jogos proibidos em algumas instituições, como bola, corda, etc., são exatamente aqueles que haviam sido escolhidos preferencialmente pelos alunos. E surgem, em substituição, as crianças de mãos vazias, que chegam a transformar a hora de recreio em verdadeiros campos de batalhas, expressando a violência corpo a corpo, sem qualquer mediação, nas brincadeiras do tipo “pega-ladrão”...

Há também uma tendência atual de inscrever precocemente algumas crianças no “maternalzinho” sem que se leve em consideração o seu nível de autonomia, de independência mais geral.

Se consideramos que a função da pré-escola é acadêmica e social, temos que lhe atribuir um lugar estratégico no “cursus” escolar.

Precisamos levar em consideração a importância dada pelos psicólogos a este período infantil de 2 a 6 anos e assegurar, em conseqüência, o desenvolvimento de uma ação educativa precoce, apropriada às características desta idade, tanto no plano da formação da personalidade quanto no da socialização e ainda naquele das primeiras aprendizagens, incluindo a linguagem. Portanto, garantir uma intervenção específica significaria respeitar a criança e prevenir as inaptações. Seria prudente neste contexto incluir a escola, ela própria, no campo das interrogações. Atribuir à pré-escola uma educação fundamental contribuiria, via de regra, para diminuir de modo apreciável os fracassos escolares posteriores. É neste sentido que reconhecemos nela um papel da maior importância para a democratização do ensino.

A pré-escola, a escola de modo geral, tende a assimilar os alunos mais preparados pelas riquezas de suas experiências, portanto, as carências sócio-culturais reunidas no meio familiar podem ser ali reforçadas.

Outros alunos sofrem os efeitos desastrosos das aprendizagens precoces o que agudiza sua angústia e aumenta o fracasso escolar.

Se nos debruçamos sobre as turmas de alfabetização podemos encontrar uma tendência perigosa, decorrente de um certo liberalismo pedagógico que diz respeito à precocidade com que alguns alunos são iniciados na aprendizagem da leitura e da escrita. É como se houvesse a negação de que se trata de um *processo*, como se tivessem que aprender todas as coisas "fáceis, concretas, simples, significativas", do ponto de vista do professor. . . , de uma só vez. Impedi-los de ter acesso ao *processo* é uma outra prática inadequada, quando eles demonstram interesse e condições reais de aprendizagem. Além disto há várias formas de se falar de alfabetização. O que queremos aqui é salvaguardar o respeito pelo nível evolutivo de determinada criança — tanto no que diz respeito aos aspectos cognitivos, quanto aos afetivos. Alguns professores valorizam aspectos mecânicos em detrimento dos conceituais; e outros ainda, a *forma*, sobre o *conteúdo*.

Não raro encontramos ainda a inadequação escolar num hiato, travessia sem ponte, entre as turmas da pré e da alfabetização, bem como também a falta de continuidade nos conteúdos programáticos entre as turmas subseqüentes. Isto tudo poderia desencadear dificuldades na consolidação das aprendizagens, particularizando uma debilidade no domínio da leitura, denominado no seu sentido amplo de dislexia.

Somos adeptos da teoria dinâmica, admitindo, portanto, que a criança é ativa e que se constrói. Isto, contudo, não elimina o papel da escola que deve colocar a sua disposição os meios, os instrumentos de que possa lançar mão para a elaboração de sua aprendizagem. Algumas escolas mostram-se incompetentes para avaliar aquilo de que os alunos necessitam.

Considerando que o objeto da pedagogia não consiste apenas em formar o Homem de Letras, mas em despertar curiosidade, em permitir experimentar a expansão narcísica, dada por um melhor manejo das linguagens nos seus diferentes meios e em provocar o processo de introjeção no maior número possível de crianças, como lembra Lebovici, verificamos que as defasagens existentes quanto a esta finalidade constituem maus-tratos à criança. Do ponto de vista psicológico a valorização dos processos de pensar, a capacidade de produzir fantasmas, imprimem um papel fundamental nos modos de conservação da saúde mental. E aquelas crianças para quem estas atividades são impedidas, seja pela inibição ou pela ausência de estimulação, tendem a não saber elaborar seus desejos e planificar suas ações. Conclui-se, portanto, que os efeitos negativos de uma pedagogia tradicional ultrapassam os aspectos sócio-culturais e atingem as crianças também naqueles psicológicos.

Todas estas inadequações nos levam a pensar que a escola permanece ignorando as necessidades elementares das crianças.

2. A violência pela seleção e transmissão seletiva

Um dos tipos de seleção decorre do uso das Ciências Humanas, da Psicologia em particular, através do uso de técnicas psicológicas.

Queremos lembrar que a tecnologia, a psicopedagogia de modo geral pode fazer uso da objetividade científica, no sentido de impedir a matrícula de crianças na escola ou em determinada classe, constituindo-se em muitas ocasiões num *álibi* para julgar e relegar alguns alunos e definir objetivos bem distanciados daquilo que reverteria em seu próprio bem. . . Isto porque pode funcionar em dois níveis de seleção: aquele correspondente à inscrição da criança numa escola ou numa classe ou ainda no que diz respeito à transmissão seletiva de um conteúdo para alguns alunos: aqueles privilegiados sócio-cultural e intelectualmente.

Neste sentido a psicologia deixa de ser utilizada para modelar os ritmos da aprendizagem, respeitar os gostos e as aptidões da criança — objetivos inatacáveis — para se tornar porta-voz da ideologia das aptidões, dos dons, dos QIs, dos “testes de prontidão” para a alfabetização, do suporte para as “pedagogias compensatórias” que em última análise consolidam a desvalorização das diferenças individuais e a negação das especificidades culturais.

Portanto, o reconhecimento científico das diferenças entre as crianças pode vir a se transformar rapidamente em julgamento de valor, às vezes ainda agravado pelo caráter de prognóstico absoluto, determinista, fatalista — o que vai influir no futuro escolar do aluno. É assim que numa “atitude benevolente” se transmite às crianças de classes desfavorecidas um determinado conteúdo mais limitado, sob pretexto de que aquilo que se ensina aos demais é muito difícil para elas; ou que para “o meio onde vivem” não terá utilidade. . . Isto implica em que já as julgamos inferiores ou em retardo. E isto porque também nós sofremos a influência do nosso meio de origem que determina por sua vez não só as nossas técnicas de avaliação, mas a nossa postura geral diante da sociedade.

Ressaltamos alguns aspectos prejudiciais às crianças como: falta de oportunidade para frequentar a pré-escola; programas de pedagogia compensatória em classes especiais, reforço das evasões a partir de interpretações sociologizantes superficiais das inaptações; precocidade do conteúdo; qualidade e intensidade dos programas, além da forma de sua transmissão. As aulas permanecem excessivamente expositivas, exigindo do aluno, às vezes, um nível de abstração que não tem ainda condições de assumir. Além disto, para evitar o “trabalho” dos professores, as atividades “calmas” ou “reflexivas” praticamente substituem as possibilidades de atividades semimovimentadas ou movimentadas de que necessita o aluno. Lembremos que todos os alunos podem ser atingidos por estes problemas, porém são mais intensamente prejudicados aqueles pertencentes às classes desprivilegiadas. São também eles que sofrem as conseqüências daqueles que querem opor natural x cultural, como salienta Chombart.

Quanto à transmissão seletiva — que se constitui numa expressão da desvalorização das crianças dos meios desfavorecidos — acrescentamos

que os seus efeitos variam de uma benevolência filantrópica para um reforço do sentimento de inferioridade. Não é suficiente dizer que são certas crianças de certos meios que patinam. Utilizar os "handicaps sócio-culturais" de modo mecânico, linear pode significar exatamente a escolha de uma norma social como sendo a melhor, e é necessário ter consciência disto para evitar tanto a perpetuação de uma segregação social quanto a valorização de um culturalismo conservador, como por exemplo: a "cultura proletária".

Lembramos, para concluir, que a escola proposta pela Psicologia Genética — piagetiana ou freudiana — procura salientar:

- a etapa do desenvolvimento dos alunos e a necessidade de ter instrumentos que possa detectá-lo;

- a organização de um ambiente educativo que constitua estímulo às atividades dos alunos e como tal funcione como um desafio para o seu desenvolvimento;

- a necessidade de atividades individuais e sociais que favoreçam o desenvolvimento de cada aluno no sentido de sua autonomia e cooperação, ênfase à construtividade e criatividade.

A psicanálise oferecerá à pedagogia, segundo Anna Freud, três elementos:

- crítica aos métodos educativos atualmente existentes;

- alargamento no educador, da consciência do Homem, enquanto doutrina de pulsões e do inconsciente;

- compreensão das relações complexas entre a criança e o adulto educador.

Identificamos, com Wehrheim e Vals, que uma das principais dificuldades dos professores é estabelecer a relação entre a psicologia da criança e a epistemologia. Mesmo tentando, em alguns casos, centrar a pedagogia sobre as necessidades, interesses, estados de pensamento da criança, experimentam dificuldades quando desejam fazer passar os alunos de uma abordagem global e pluridisciplinar do real à introdução, à formulação de uma disciplina dada.

Desconsiderar a psicologia da criança e os seus modos de pensamento é um dos erros graves da escola em muitas ocasiões. Uma dificuldade ainda consiste na passagem, sem ruptura, da psicologia da criança ao objeto de conhecimento.

Não queremos esquecer que:

- as dificuldades poderiam ser outras se o conjunto da pedagogia melhorasse;

- a criança pode se desenvolver apesar de fatores desfavoráveis do seu meio; ou pode "ficar doente" apesar dos bons cuidados;

- as melhores identificações decorrem de estruturas hierarquizadas, distanciadas do autoritarismo sem réplica e do "laissez-faire" anarquizante.

É evidente que precisamos assegurar os direitos das crianças junto aos serviços de saúde mental, conscientes dos limites de nossa atuação, vez que em muitas ocasiões seria necessário modificar toda a Política Social. Admitimos, contudo, que se a regra não é "um otimismo invencível"

tampouco é verdadeiro “um negro pessimismo” . . .

RESUMEN

La autora identifica la violencia en la Institución Escolar en la negación de las necesidades del niño y a la selección y transmisión selectiva, formas modernas y suaves de los malos tratos, en sustitución a los castigos físicos de la Escuela Tradicional. Citando a autores franceses contemporáneos apoya su trabajo en la Psicología Genética, buscando subrayar los puntos básicos que deben considerarse para garantizar el respeto por los aspectos constructivos y por los modos de funcionamiento del pensamiento infantil — derechos que deben garantizarse en los servicios de salud mental respaldados en una adecuada política social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHOMBART DE LAUWE, M. Y. MOLLO, S. “Violence implicite envers l'enfant” — *Santé Mentale*, 3, 4, 1979.
- DIATKINE, R. “Reflexions d'un psychiatre d'enfants sur l'hygiène mentale”, *La psychiatrie de l'enfant*, Paris, 1973, 16, 1, 2, 15-25.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*, São Paulo, Cortez, 1985.
- LEBOVICI, S. “Les exclus” — *La psychiatrie de l'enfant*, Paris, 1976, 19, 2, 633-644.
- MOLLO, S. *L'école dans la société: psychosociologie des modèles éducatifs*, Paris, Dunod, 1969.
- PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia* — Rio de Janeiro, Forense, 1982.
- SOULÉ, M; CHILAND, C; LEBOVICI, S. *Le bien-être de l'enfant dans sa famille — La prévention des troubles psychologiques et le rôle de la psychiatrie infantile*. Paris, E. S. F., 1983.