



MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS ESCOLARES DE PORTADORES DE ESQUIZOFRENIA E SEUS FAMILIARES¹

Rosane Romanha² - UNISUL

Resumo: O presente artigo apresenta uma discussão acerca da trajetória escolar de portadores de esquizofrenia, sendo enfatizadas as memórias deste período. Os aspectos mais relevantes dizem respeito ao processo de ensino e aprendizagem, às relações no interior da escola, bem como questões voltadas à afetividade, traduzida na relação do cuidado e no processo de exclusão. Percebeu-se que as dificuldades de portadores de esquizofrenia em termos cognitivos são as mesmas do aluno comum, mas em relação ao comportamento, este segue semelhante aos demais alunos até o momento em que surgem as características típicas do período prodromico da patologia.

Palavras-chave: Esquizofrenia; vivências escolares; aprendizagem; escolarização.

Introdução

A esquizofrenia é considerada a mais complexa das doenças psiquiátricas e, por mais avançados que estejam os estudos a seu respeito, estes são particularmente voltados à área clínica, e ainda se mostram incompletos diante do efeito devastador e do impacto da mesma na vida, não somente do indivíduo, mas também da família. É um transtorno mental crônico que atinge em torno de 1% da população mundial, independente de gênero, etnia ou classe social (SADOCK; SADOCK, 2008). O início dos sintomas acontece geralmente na adolescência - época de muitas mudanças e, na maioria dos casos, quando as pessoas estão inseridas num processo de escolarização. Neste período o comprometimento nas relações interpessoais e sociais é frequente, levando o indivíduo a um isolamento cada vez maior, implicando seriamente no seu funcionamento ocupacional e acadêmico (APA, 2002). É comum ouvir relatos de que pessoas com esquizofrenia interromperam seu processo de escolarização, cessando sua trajetória escolar.

O que segue trata-se de uma discussão a partir dos relatos obtidos em entrevista, visando responder à questão norteadora do estudo cujo objetivo foi compreender as trajetórias

¹ Parte integrante da dissertação de mestrado em andamento.

² Mestranda em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina. E-mail: rosane.romanha@unisul.br

escolares de portadores de esquizofrenia, sendo discutidos os aspectos que envolvem memórias e vivências escolares.

O modelo de investigação proposto seguiu o tipo exploratório, cujo objeto de estudo envolveu fenômenos pertinentes à esquizofrenia em relação à vida escolar de seus portadores. Do ponto de vista do procedimento, caracterizou-se como pesquisa de campo, promovendo o levantamento e aprofundamento de fenômenos concernentes à esquizofrenia e a escolha pelo caráter qualitativo contemplou, entre suas particularidades, a valorização da subjetividade humana.

O trabalho de campo foi desenvolvido junto a portadores de esquizofrenia e seus familiares, participantes de um serviço de saúde mental, estabelecendo-se como critérios a interrupção de seu processo de escolarização e estarem fora da fase ativa da doença. Por considerar-se a família como mediadora entre o portador de esquizofrenia e a escola, optou-se por incluí-la no estudo, elencando como critério que o tempo de convivência entre os mesmos abrangesse a fase de escolarização dos portadores selecionados. Professores também participaram do estudo, porém neste artigo não serão analisadas as respostas da entrevista com os mesmos.

A entrevista semiestruturada foi adotada para o levantamento de dados, utilizando-se roteiro com perguntas abertas que, após coletados, foram transcritos e seus conteúdos categorizados em forma de tema e analisados através da técnica de análise de conteúdo.

Por memória escolar pode se entender aqui as lembranças, recordações, impressões ou ideias que portadores de esquizofrenia e seus familiares empregam de sua vivência escolar. O cenário indica uma escola cujo espaço proporciona um tempo de aprendizagem, de convivência e de trocas, mas, simultaneamente, um espaço com um tempo disciplinar e de vigilância, cuja vivência se torna marcada pela sociabilidade entre pares de uma mesma faixa etária em relações que escapam a esse olhar controlador.

Inseridos também neste espaço, comum a qualquer outra criança ou adolescente, estão os alunos portadores de esquizofrenia que, antes de serem marcados por essa diferença, eram alunos comuns e, como tal, vivenciaram a educação escolar. Uma descrição da trajetória escolar indicou que em meio a algumas dificuldades ou reprovações, todos se mantiveram na escola, sem interrupção, até a oitava série enfrentando prazeres e desprazeres como todos os alunos. Apenas quando se deu a exacerbação dos sintomas psicóticos e se formalizou o diagnóstico de esquizofrenia, houve a suspensão do processo educativo que, na maioria dos casos, ocorreu antes de completarem o Ensino Médio, entre os quinze e dezoito anos, sendo

que em alguns casos procurou-se o ensino supletivo como alternativa para concluir a etapa do processo educativo. Seguem alguns relatos:

Aí eu reprovei no Colégio A³, no primeiro ano começou [sic] aqueles surtos mentais e aí acabou tudo. (P1)

Depois que veio a doença dele, ele foi afastado por ordem médica mesmo. (F2)

Foi daí que começou aquela coisa de curso intensivo [...] Faziam aqueles cursos intensivos, dois anos em um ano [...] Eu acabei de fazer o segundo grau muito tempo depois de ter parado. (P5)

Em relação à interrupção do processo educacional de portadores de esquizofrenia, uma referência bastante importante assinala que quando exacerbados os sintomas “o progresso educacional frequentemente fica perturbado, podendo o indivíduo ser incapaz de concluir a escolarização.” (APA, 2002, p. 307).

VIVÊNCIAS COMPORTAMENTAIS E RELACIONAIS

Enquanto características comportamentais na trajetória escolar dos portadores de esquizofrenia, a indicação é de que as manifestações se apresentavam distintamente e eram evidenciadas por retraimento e isolamento social, levando a dificuldades nas relações e interações sociais, como se vê no relato de portadores e de familiares:

Por causa do meu comportamento. Porque eu era muito doentinha. (P3)

Sim, de relacionamento. Era muito difícil o relacionamento dela. De vez em quando eles chamavam a gente e a mãe vinha correndo. Tava [sic] de briga na sala com os amiguinhos. (F3)

Na sala de aula eu era uma criança reservada. Eu não tinha amigos. Eu não conversava com ninguém. (P2)

³ O nome dos colégios será mantido em sigilo.

No caso elas me chamavam para dizer que ele tinha dificuldade com amizade [...] Eles disseram ‘ah, tu tem [sic] que levar porque ele não se enturma’. Ele senta na última carteira, não fala com ninguém, não pergunta nada para professora. (F2)

Na visão dos portadores, havia os que se consideravam bagunceiros ou tranquilos, mas de igual modo entrosados.

Eu era bagunceiro, mas não assim, sei lá, a ponto de tocar fogo no professor. A gente fazia muita bagunça, aquela cisma de colocar o lixeiro na porta pra [sic] cair nele. (P5)

Com os amigos eu me dava bem também. Com os professores também, eu me dava superbem com eles, eles gostavam de mim. (P4)

Tais comportamentos ora facilitavam a integração, ora dificultavam. Às vezes, mesmo a criança que se julgava bagunceira e que se considerava entrosada com a turma não era vista assim pela escola, como é o caso de P1, que manifesta uma visão de si oposta à que a mãe relata a respeito da visão da escola sobre ele:

Eu era muito bagunceiro [...] Eu era uma comédia. Eu nunca brigava [...] Eu era um cara divertido. (P1)

Era criança pequena, mas perturbava a sala inteira, aquelas crianças, e aí não tinha como, né? [sic] Daí não tinha como o professor aguentar ele ali, né? [sic] (F1)

Os relatos confirmam o que vem sendo discutido entre pesquisadores e estudiosos da educação, quando referenciam a diversidade presente nos alunos. (DAYRELL, 1996; GÓMEZ, 1998; OLIVEIRA, 1994). Cada aluno que chega à escola vem com características que lhe são próprias, com diferentes níveis de funcionamento, vem de diferentes culturas e de diferentes ambientes familiares. Chega marcado pela diversidade que pode ser reflexo, também, dos desenvolvimentos cognitivos e afetivos evidentemente desiguais, em razão da quantidade e da qualidade de suas experiências. Portanto, “convivem nas escolas, modos de

pensar e de se expressar que trazem as marcas diferenciadas de suas origens sociais diferentes.” (OLIVEIRA, 1994, p. 126).

Neste sentido, torna-se necessário considerar o nível de interações no cotidiano desses alunos, assim como o nível do grupo social e cultural em que estão inseridos. É neste contexto que os jovens vivenciam, interpretam e percebem as relações em que estão imersos, apropriam-se dos significados que lhes são dados e os reelaboram (DAYRELL, 1996), em alguns casos sob a limitação das condições que lhes são dadas. Deste modo justificam-se, por assim dizer, as diferentes manifestações comportamentais descritas nos relatos acima. De um lado alunos introvertidos, calados, sem amigos; de outro, alunos bagunceiros, porém divertidos e de outro lado ainda alunos com bom entrosamento, descrevendo um comportamento tranquilo, calmo e com um bom nível de relações.

É oportuno ressaltar a reflexão feita por Galvão (1996) sobre os impactos presentes na prática pedagógica e que, de certa forma, têm semelhança com os relatos acima. Referindo-se ao cotidiano escolar, a autora lembra que são comuns as situações de conflito envolvendo professor e aluno e estes com seus colegas. Turbulências e agitação psicomotora, dispersão, crises emocionais e desentendimentos são exemplos de dinâmicas conflituais e, com frequência, deixam os envolvidos desamparados e sem saber o que fazer, considerando que nem sempre se consegue saber com exatidão os fatores responsáveis (GALVÃO, 1996) e que mesmo com alunos ‘bagunceiros’ não-portadores isso poderia ocorrer.

ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM E DE EMOÇÃO

Outro aspecto a ser considerado no que se refere às memórias e vivências escolares, trata-se do modo como os mesmos descrevem o período escolar.

Quando eu estudava, eu era um aluno bom. Nunca rodei. Nunca fiquei em prova final sempre passei direto. (P4)

Estudava normal [...] a primeira série, normal [...] aceleração [...] Tudo normal. (P1)

Era bom. Eu gostava de estudar. (P3)

Os relatos acima sugerem que o período escolar foi vivenciado por esses alunos como satisfatório. Ainda que ‘*não sabendo se é bem isso*’ ou ter feito ‘*aceleração*’, o

entendimento que se pode ter é o de um padrão comum de escolarização. Porém chama atenção a descrição feita por outro portador de esquizofrenia a respeito de seu período escolar.

Ah, foi horrível, né? [sic] Eu não me enturmava com os outros alunos, né? [sic] Desde a quinta série eu sofria bullying, porque quando eu era criança, eu conseguia um pouco, assim, interagir um pouco com as crianças, mas da quinta série em diante eu perdi completamente isso [...] e é isso, a escola para mim foi, como eu posso dizer, foi o pior período da minha vida. (P2)

É uma triste revelação considerando que a quinta série é o período em que acontece uma grande revolução na vida dos alunos. É a fase em que ocorre uma transição entre infância e adolescência e uma mudança brusca na prática escolar, e, por estas razões, espera-se uma atenção maior, um olhar mais atento de parte daqueles de quem depende o processo educativo. A questão da timidez e do isolamento, que tanto pode ocorrer com portadores de esquizofrenia quanto com não-portadores é agudizada com a indiferença com que a escola lida com as relações afetivas, mas implicará em sofrimento crescente para os portadores, considerando o processo pelo qual a doença se apresenta e sua necessidade de um ambiente acolhedor.

Vale notar que um ambiente acolhedor tem base em relações de afetividade. A indiferença a elas na escola é bem discutida no estudo realizado por Ribeiro, Jutras e Louis (2005) ao analisarem as representações sociais da afetividade na relação educativa. Os mesmos argumentam que,

apesar de o discurso oficial sinalizar a importância da dimensão afetiva para a aprendizagem cognitiva dos alunos em sala de aula, na prática dos professores de Ensino Fundamental e nos currículos dos cursos de formação em diversas universidades brasileiras, as relações afetivas são habitualmente negligenciadas [...] Influenciada pelo pensamento cartesiano, a escola não considera a dimensão afetiva como objeto de ensino aprendizagem. Com efeito, privilegia o conhecimento científico lógico-dedutivo comparável, racional e objetivo em detrimento do conhecimento relativo ao corpo, às artes, aos sentimentos e às relações na sala de aula. (p. 31).

Nestes termos é importante também lembrar Perrenoud (2000) ao verbalizar que é preciso ter prazer em aprender, e, diga-se, o prazer em estudar em nada se parece com o sofrimento por estar estudando em um ambiente hostil. Entende-se que transformar o período escolar de uma criança no pior período de sua vida, como revela o aluno acima, é o mesmo que fazê-la navegar por águas escuras no caminho de seu desenvolvimento. É proporcionar

um tempo onde as experiências que deveriam ser ricas passam a ter o caráter de penalidade, onde as emoções vivenciadas se perdem num calabouço e os sentimentos de tornam um grande peso. Vê-se, assim, que as dimensões emocionais e afetivas têm um papel importante no processo educativo e estiveram presentes no período escolar, como demonstrado pelos relatos abaixo.

Agora eu tô [sic] mais contente, mas eu sinto uma injustiça comigo. (P1)

Eu sofria muito [...] (P2)

Eu me sentia muito irritada por causa daqueles guris que chacoteavam de mim. (P3)

Diante do que foi verbalizado pelos portadores de esquizofrenia, é possível perceber a necessidade de se ampliar o olhar sobre o aluno, de percebê-lo também em sua dimensão emocional e afetiva. A este respeito, cabe notar a obra de Henri Wallon, cuja teoria tem a afetividade como tema central. A posição de Wallon a respeito da importância da afetividade para o desenvolvimento da criança é bem definida e tem papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade, estando sua formação na dependência de fatores orgânico e social. (ALMEIDA, 2008).

Wallon também privilegia a relação entre os domínios afetivos e cognitivos à medida que cria uma teoria de desenvolvimento da personalidade, defendendo a ideia de que este desenvolvimento, de modo interdependente, oscila entre movimentos ora afetivos, ora cognitivos, ou seja, a afetividade interfere na inteligência enquanto vai se desenvolvendo e vice-versa. Assim, afetividade e inteligência se constituem numa dupla inseparável na evolução psíquica, pois, embora tenham funções bem definidas e diferenciadas entre si, contribuem para que a criança atinja níveis de evolução cada vez mais elevados. (ALMEIDA, 2008). Exemplos da relação entre afetividade, inteligência e cognição podem ser analisados no relato de um portador de esquizofrenia ao ser questionado sobre como se sentia na escola.

Daí eu sofria muito. No primeiro dia de aula a professora começou a ensinar um negócio lá e eu não entendia nada daquilo eu fui começando a ficar deprimido [...] Tinha medo. Medo de não aprender, medo de ninguém querer fazer trabalho de grupo comigo. (P2)

Enquanto caráter inerente ao ser humano, independente da idade, do tempo ou do lugar em que este se encontre, as emoções e os sentimentos têm papel fundamental conforme sugere Galvão (1996). É na sala de aula, também, que têm lugar os processos de ensino aprendizagem; neste sentido, pode-se conceber a sala de aula como uma comunidade de aprendizagem em que “existem relações recíprocas entre docentes e alunos e destes entre si, em torno da aprendizagem dos conteúdos escolares” (DUK, 2006, p. 172), buscando o conhecimento.

Não tive dificuldades nenhuma, se eu quisesse aprender eu aprendia, se não eu tirava nota baixa. (P1)

Tinha uma grande dificuldade, principalmente matemática, física, química, biologia, português, inglês [...] Só era bom mesmo era na matéria de história. Eu não conseguia aprender. Eu não aprendia o que os professores me ensinavam, né [sic]. (P2)

Tinha dificuldade em matemática só, em cálculo [...] Eu era bom no exercício, mas chegava na hora da prova eu não tirava nota boa. (P4)

A matemática, conforme indicado, parece ter sido o elemento comum das dificuldades apresentadas no processo de aprendizagem. Mas, conforme argumenta Gardner (1994), esta é uma característica que parece ser comum a um número expressivo de estudantes. O autor refere que há um fascinante conjunto de estudos que documentam a fragilidade da compreensão da matemática, e que esta incompreensão abrange as diferentes áreas que a compõem.

Ao listar variáveis que podem contribuir para as dificuldades no aprendizado da matemática, Gardner (1994) sugere que talvez a maior delas seja referente às apreensões errôneas dos estudantes do que realmente está em jogo quando lhes é apresentado um problema, pois “é raro o fato de ver a matemática como um meio de compreender o mundo, de esclarecer um fenômeno, como um tipo de conversação ou empreendimento.” (p. 144).

O saber matemático não se apresenta ao aluno como um sistema de conceitos, permitindo-lhe que resolver um conjunto de problemas, mas como um interminável discurso simbólico, abstrato e incompreensível. Uma razão para isso talvez seja o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) no volume dedicado à matemática. Para os organizadores do documento, a importância de se levar em conta o conhecimento prévio

dos alunos na construção de significados quando do ensino da matemática geralmente é desconsiderada e,

na maioria das vezes, subestimam-se os conceitos desenvolvidos no decorrer da atividade prática da criança, de suas interações sociais imediatas, e parte-se para o tratamento escolar, de forma esquemática, privando os alunos da riqueza de conteúdo proveniente da experiência pessoal. [...] Desse modo, muitos conteúdos importantes são descartados ou porque se julga, sem uma análise adequada, que não são de interesse para os alunos, ou porque não fazem parte de sua “realidade”, ou seja, não há uma aplicação prática imediata. Essa postura leva ao empobrecimento do trabalho, produzindo efeito contrário ao de enriquecer o processo ensino-aprendizagem. (BRASIL, 1997, p. 22).

Entende-se, portanto, que a dificuldade dos portadores de esquizofrenia na compreensão da matemática pode ser a mesma de qualquer outro aluno, assim como o é qualquer outro elemento do processo de ensino aprendizagem. O relato de uma mãe e de um pai indica que, em termos de aprendizagem e embora estes alunos estivessem em fase prodrômica, em que ainda não há manifestação franca dos sintomas da esquizofrenia, sua trajetória escolar parece ter ocorrido dentro do que se espera de um aluno quando ingressa no processo educativo da escola.

Ótimo, ele era primeiro aluno. Tudo ótimo no boletim dele. Até hoje as professoras perguntam pra [sic] mim, por ele: ‘Como que ele foi ficar doente se ele era um ótimo aluno’. Ganhava tudo nota boa. Ele sabe tudo, né [sic]. (F4)

Ela aprendeu tudo. Ela tem uma capacidade técnica que tu não imagina [sic]. Muito inteligente. Dava aula para os irmãos. Corrige a gente, em texto de português, às vezes a gente emprega na frase um verbo errado ou o sujeito errado, ela corrige na hora. E ainda hoje faz isso. Incrível, aprendeu mesmo [...] Aprendeu mesmo, tudo. (F3)

ESTIGMAS, PRECONCEITOS E EXCLUSÃO

Quando questionados a respeito de terem vivenciado alguma situação de preconceito ou de estigma durante a vivência escolar, portadores de esquizofrenia fizeram os seguintes relatos:

Creio que sim, pela timidez [...] Eu sofria gozação [...] Por causa do meu isolamento, porque eu era diferente. (P2)

Eles me chamavam de feia, me davam susto [...] Porque eles não gostavam de mim. (P3)

Não [...] Quem não me conhece, não sabe. Mas é uma coisa que não é o que os outros dizem, mas é o que eu me percebo, né [sic]. (P4)

Já fui alvo de gozação, isso é normal [...] Aquela brincadeira ‘vai te internar seu maluco’ [...] Aquele professor do Colégio D, que vivia me chamando de pé de fumo, ai esse professor malhava bastante, zombava o aluno em sala de aula. (P5)

Caberia aqui uma extensa discussão acerca de temas que marcam o caráter preconceituoso e estigmatizante da esquizofrenia, até porque, ao longo do tempo, este foi e é um elemento marcante na trajetória de seu portador, comprometendo diversas áreas de sua vida. Porém, com base nos relatos, percebe-se que a esquizofrenia parece não ter sido o principal elemento para colocarem os portadores como alvos de preconceitos ou discriminação. Neste momento de sua trajetória escolar, ser diferente ou estar fora da norma parece ter sido o indicador do caráter estigmatizante que a diversidade provoca. Certamente este é um fator que leva ao desconforto e ao sofrimento, como denunciado nos relatos.

Ser diferente na escola e, por esta razão, alvo de gozações, tanto de parte dos colegas como de alguns professores, seguramente marca uma condição comprometedora que pode afetar o desempenho escolar e as relações que se formam até mesmo a constituição da identidade do aluno e, como refere Goffman (1988), pode “afastar o indivíduo da sociedade e de si mesmo de tal modo que ele acaba por ser uma pessoa desacreditada frente a um mundo não receptivo.” (p. 28).

Diante disso questiona-se a participação da escola neste processo, à medida que, sob esta afirmativa, estaria sendo demonstrado seu caráter excludente. Neste sentido, é oportuno lembrar que

a escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. (BRASIL, 2008, p. 9).

Ao formalizar padrões homogeneizadores a escola seleciona, selecionando ela exclui. A exclusão é, então, uma face da seleção e pode ser visualizada no relato de um pai e uma mãe ao comentarem sobre a trajetória escolar de seus filhos, hoje com esquizofrenia.

Mandaram embora, não deram conta. (F1)

A direção recomendou que não teria condições, disseram que no segundo grau ela não iria aguentar, vai haver muita briga e tudo mais. Então 'quem sabe tu não parte [sic] com ela para fazer outras coisas, tipo pintura, arte, aula de inglês, aula de música, coisa assim?' Sociabilizar dessa maneira porque a escola não tem condições de acompanhar. (F5)

Talvez aqui se traduza o modelo escolar descrito por Citelli (2000) cuja construção baseia-se em eixos como exclusão, hierarquia e a coerção. Na concepção do autor, a tendência neste tipo de escola é de elaborar programas educativos fechados em que não se ajustam comportamentos que possam levar à quebra das sequências hierárquicas, justificadas pela lógica da melhor escolha do conteúdo e pela autoridade de quem os selecionou. Sendo assim os mecanismos excludentes são disciplinados paradoxalmente sem que, necessariamente, se recorra a gestos punitivos frontais, “mas que pode determinar o sucesso ou o fracasso do percurso escolar, permitindo ao aprendiz mudar ou não de série” (CITELLI, 2000, p. 85), ou exonerando-se a condição de aluno criando outra estratégia, como no caso acima, recomendando afastar-se da escola.

Segundo Gómez (1998), a importância do ensino está no pensamento, na capacidade e no interesse do aluno e não exclusivamente na estrutura das disciplinas. Para tanto “o docente deve conhecer o estado atual de desenvolvimento do aluno/a, quais são suas preocupações, interesses e possibilidades de compreensão” (GÓMEZ, 1998, p. 69). Este reconhecimento nem sempre está presente, como visto no relato abaixo:

Levei tanto castigo de tabuada, que acabei ficando traumatizado de tanto castigo e acabei ficando ruim em tabuada. (P5)

Quando as dificuldades ultrapassam as possibilidades e não são reconhecidas, o ambiente se torna tenso, improdutivo e conflituoso, fazendo valer o controle através do castigo, confirmando assim a exclusão e a coerção. Igualmente, o relato de um pai denota a tensão no ambiente:

Era muito difícil o relacionamento dela porque quando qualquer professor cobrava alguma coisa dela, que ela ia explicar, o aluninho dizia uma piada e era motivo para transtornar toda a pergunta. Ela já desviava a atenção e já partia de briga com o aluninho.
(F3)

Situações tensas que ocorriam com qualquer aluno, a exemplo da situação da tabuada, poderiam ser consideradas de um mesmo nível de problema com a situação seguinte, de dificuldade de comportamento sociável, essa sim uma característica mais forte da esquizofrenia e já presente no estado pré-mórbido. No entanto, de um modo ou de outro, a escola produz a exclusão para quem tem a dificuldade na aprendizagem, mas que só será sentida de modo diferenciado pelo aluno portador de esquizofrenia mais tarde, quando ele manifestar o aprofundamento dos sintomas e a dificuldade de permanecer na escola.

Sempre fui um bom aluno, brincalhão, mas sempre bom aluno. Não posso dizer ‘ah, o pior aluno’. Eu fui expulso do Colégio C porque eu gazei pra [sic] jogar fliperama, olha só, isso é motivo pra [sic] expulsar o aluno? Qual criança de quinta série que não dá uma gazeada na aula? Que não gazeia prá [sic] jogar? Fui expulso! (P5)

No primário mesmo eu faltava um monte de aula pra [sic] jogar bola. (P1).

São as regras, as normas, as leis da escola sendo aplicadas. Será que o caminho deveria ser outro? O que acontece no interior da escola que faz com que um aluno, embora sendo ‘bom aluno’, opte por ‘gazear’ para jogar fliperama e outro ainda falte às aulas para jogar bola? Estaria o desejo de estudar e de aprender destinado ao fracasso? A resposta parece estar em Perrenoud (2000), ao referir que só se pode desejar aprender e desejar saber quando o jogo da aprendizagem é oferecido em situações abertas, estimulantes, interessantes, onde se possa aprender rindo, brincando, tendo prazer. Reforçar a decisão por aprender não é “envolver o aluno em uma concepção de ser sensato e responsável, que não convém até mesmo à maior parte dos adultos” (PERRENOUD, 2000, p. 71). Neste caso, o jogo da ordem, da interdição, parece não ser a melhor opção.

De outra forma, aos alunos que se manifestavam de modo satisfatório perante a escola é dada outra deferência. A estes a receptividade foi diferenciada à medida que a ‘adequação’ se efetivou nos moldes do que se espera que aconteça.

Eu me relacionava bem com as pessoas, eu era tranquilo, calmo, eu tirava notas boas nas provas [...] concentração eu tinha bastante, desejo por aprender também, eu tinha bastante [...] eu gostava de estudar, fui um ótimo aluno. Com os amigos eu me dava bem também [...] eu me dava superbem com os professores, eles gostavam de mim. (P4)

Assim como alguns alunos se mostravam isolados, dispersos ou desinteressados, como nos relatos anteriores, há aqueles que demonstravam estarem firmes nos propósitos da organização escolar, como no relato acima. A estes a receptividade foi outra. Enquanto têm bons relacionamentos, mostram-se com desejo de estudar e obtêm bons resultados nas avaliações, asseguram uma reação positiva. É uma realidade desconcertante? Sem dúvida. Adequar o acolhimento, o afeto e receptividade de acordo com o modo como o aluno se mostra ou quais resultados ele apresenta significa transcorrer no caminho da desconsideração pela subjetividade e pelo sofrimento que possa resultar.

Este aspecto é bem lembrado pelo professor Jorge Ramos do Ó⁴, por ocasião de sua participação na Jornada de Pesquisa em Educação e Cultura, promovida pelo PPG em Educação da ULBRA, em 2007. Discutindo sobre novas configurações da escola no século XXI e tratando especialmente das novas subjetividades, o professor Jorge declara que:

Embora se fale muito na diferença da criança, que cada criança é uma criança, você tem todo um currículo escolar desenhado para a construção de grupos de alunos idênticos. O professor se acostumou a dirigir-se ao que ele pensa ser o aluno médio. Portanto, você tem por um lado uma forte pressão sobre as crianças para se ‘normalizarem’ e, por outro, princípios de forte estigmatização. E essa estigmatização é tão importante porque ela leva ao princípio da “normalização” e atinge áreas muito diferentes. Você pode ter muito valor no plano da sua inteligência, mas se não for bonito ou autocontrolado não terá sucesso. Nós estamos a construir, em nome dessa homogeneidade que ninguém fala, crianças com muito sofrimento e uma fortíssima vigilância face a um padrão normal.⁵

O aluno médio buscado é aquele aluno autocontrolado e que consegue introjetar as referências de normalização que a escola impõe e espera. Nesse sentido, inadequação por rebeldia ou por dificuldade de relacionamento se misturam no caso de um portador de esquizofrenia e a alta exigência uniformizadora da escola só aprofunda as dificuldades de permanência na escola.

⁴ Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

⁵ Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6653/3970>>. Acesso em: 18 ago. 2011.

Desde pequeno ele era rebelde na escola, já era essa pessoa atrapalhada. Todas as escolas que [sic] ele ia, eles expulsavam, porque ele era rebelde. [...] Não prestava atenção, saía, ia jogar bola, essas coisas. (F2)

Se a intenção da rebeldia era um pedido para ser visto ou ouvido, não parece ter sido percebida como tal. Pelo contrário, a rebeldia foi banida. Estas ações dão a entender que ocorre na ação pedagógica uma dicotomia entre cuidar e educar, em que o educador, preocupado apenas com o educar, acaba excluindo o cuidar de sua prática. (FOREST; WEISS, 2003).

Carvalho (1999) estabeleceu em suas pesquisas um questionamento à ideia de que o cuidado é apenas uma prerrogativa da educação infantil e deve, sim, ser uma qualidade de educadores no decorrer da educação, pois é o cuidado que sustenta a base afetiva da relação entre professores e alunos. Em concordância com essa ponderação, cuidar é muito mais que simplesmente ensinar, é muito mais do que simplesmente ‘dar um jeito’. A necessidade do cuidado passa, inclusive, pela forma de ensinar, se ela é relacional ou não, que é perceptível na necessidade apontada pelo aluno à mãe, no exemplo abaixo:

Ele mudou para o Colégio E e ele pegou esse professor. E dizia que o jeito que o professor ensinava ele não pegava. E o professor não era muito paciente com ele. Aquela coisa ‘dá teu jeito’ – dizia assim, né? [sic] E um dia ele chegou em casa e disse assim: ‘Ah, mãe! Nunca vi um professor que a gente pede prá [sic] explicar e ele diz: ‘dá teu jeito’, mas eu estou lá para aprender. (F4)

O cuidado, na prática pedagógica, é demonstrado também pelo interesse no que o aluno sente e pensa, pelo que ele conhece de si e do mundo. Para cuidar é necessário primordialmente estar comprometido com o outro e ser solidário às suas necessidades, bem como confiar em suas capacidades, pois disso vai depender a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado (BRASIL, 1998). É uma ação que compete aos educadores não somente enquanto processo educativo, mas também como constituinte das relações humanas, como é o próprio ato de ensinar.

Considerando que o ato de ensinar deva ir além do que dar conta dos conteúdos curriculares da instituição, o cuidado na educação deveria estar em favor de uma visão integradora do desenvolvimento do aluno e baseada em concepções que respeitassem a diversidade, o momento e a realidade peculiar de cada um deles. Sendo assim, o educador, principalmente na figura do professor, deveria estar em vigilância constante para que suas

ações não se transformem em rotinas mecanizadas, inclusive delegando ao aluno a tarefa solitária de aprender como se viu na frase “*dá teu jeito*”, pois, o cuidado precisa considerar, sobretudo, as necessidades das crianças, que, quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. (BRASIL, 1998). Referindo-se à falta de preparo da escola para o acolhimento, o relato de uma mãe dá pistas do modo como a escola se posicionava diante da carência afetiva de seu filho.

É porque a pessoa sendo bem acolhida, como que é? Quando a pessoa não é bem acolhida o que faz? Vira as costas e vai embora. A pessoa quer ser bem acolhida. E ele sempre foi muito carente de tudo isso, sabe?! O P5 sofreu muito com perda assim, com falta de pai, sabe, ele tinha um sofrimento muito grande. Ele tinha uma carência. [...] Na escola não acontecia nada disso, não faziam pergunta, nada, era só ali o básico, o trivial, vamos dizer. E deixavam à deriva. (F5)

Observa-se que há necessidade de uma prática educativa que contemple o cuidar e o educar como ações entrelaçadas. Fica claro, então, como sustentam Forest e Weiss (2003), que o “papel designado ao cuidar abrange o envolvimento e o comprometimento do professor com a criança em todos os seus aspectos, bem como a compreensão sobre o que ela sente e pensa, o que traz consigo, a sua história e seus desejos” (p. 4). Quando isso não acontece, a trajetória escolar pode ser ceifada, como mostram os relatos de uma mãe e um pai.

Porque na época que ele parou de estudar, ele não se enquadrava com o professor de matemática [...] Na época que ele parou mesmo. (F5)

Como o convívio social dela era muito ruim, tanto com os alunos quanto com os professores, a direção da escola recomendou que ela não teria condições de continuar [...] Disseram que no segundo grau ela não iria aguentar, vai haver muita briga e tudo mais. (F3)

O entendimento que se tem destes relatos é de que o desejo por ensinar parece não ter sido suficiente para mobilizar a escola ao ato de aprender. A acomodação da escola diante das dificuldades dos alunos pareceu ser maior que o desejo dos alunos por manterem-se nela. A instituição escolar lida quase sempre com a ideia de que o interesse, o desejo de saber e a vontade de aprender estão intrinsecamente presentes em todos os alunos e ignoram que faltam estes pré-requisitos em alguns deles, apostando numa motivação extrínseca (PERRENOUD,

2000), que, quando não acontece, o trajeto da aprendizagem pode seguir caminhos tortuosos e chegar ao ápice da renúncia, como demonstrado pelos relatos abaixo.

Explodiu mesmo, eu não aguentei mais. A pressão da escola, a pressão do seminário, porque no seminário o estudo é muito rigoroso [...] Eu já tinha dificuldade de aprender, mais [sic] com os remédios eu não conseguia prestar atenção em nada. Eu fugia da escola [...] Não aguentei. (P2)

Ele não estava conseguindo, daí ele parou [...] Ele foi indo foi indo e desistiu. Até que um dia ele disse 'eu não vou mais' [...] Foi lá que ele parou de vez. (F5)

Com base nestes relatos, concorda-se com Perrenoud (2000) ao afirmar que “salvo para alguns, aprender exige tempo, esforços, emoções dolorosas: angústia do fracasso, frustração por não conseguir aprender, sentimento de chegar ao limite, medo do julgamento de terceiros” (p. 70). É preciso muito mais que simplesmente ensinar e educar.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Diante do foi apresentado, nota-se que é preciso estar atento ao que acontece no dia-a-dia da sala de aula, ampliar o olhar ao horizonte do aluno e perceber, em muitos casos, o que está além daquilo que é aparente. Ir além do aparente, do que é visível é permitir que o aluno mostre-se, e nesta apresentação exponha seus anseios, suas dúvidas, suas dores, seus sonhos e planos; é permitir que o aluno traga para a escola seu projeto pessoal.

Do contrário, poucas são as alternativas de projeto pessoal a esses adolescentes e jovens. Fugir, como fazia P2 (“*Eu fugia da escola [...]*”). Ainda que evadir-se fisicamente não seja fácil, como argumenta Perrenoud (2000), e pode ter seu preço. Outra alternativa, não menos fácil, é a evasão mental, sonhando com os olhos no infinito, distraído-se, gazeando, bagunçando ou simplesmente isolando-se.

De um modo ou de outro, essas trajetórias revelam a distância entre uma escola acolhedora de diferenças e a escola que se tem. Mudanças certamente ajudariam os portadores, mas iriam além, pois contemplariam outras diferenças e tornariam o espaço escolar mais agradável para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.R.S. A afetividade no desenvolvimento da criança: contribuições de Henri Wallon. **Inter-Ação**: Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (2): 343-357, jul./dez. 2008. ISSN 1981-8416.

APA. **Manual de diagnósticos e estatísticas de transtornos mentais** – textos revisados – DSM IV-TR. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. v.3.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial/MEC. In: **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Edição Especial. v.4, n.1, jan./jun. 2008, p. 7-17 ISSN 1808 8899.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1.

CARVALHO, M.P.C. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CITELLI, A. **Comunicação e educação**: a linguagem em movimento. São Paulo: Senac, 2000.

DAYRELL, J. (Org.). A escola como espaço socio-cultural. In: _____. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p.136-161.

DUK, C. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3.ed. do material. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

FOREST, N.A.; WEISS, S.L.I. **Cuidar e educar**: Perspectiva para a prática pedagógica na educação infantil. (2003). Disponível em:
<http://www.sst.sc.gov.br/arquivos/eca20/seminario1/Cuidar_e_Educar_Icpq%5B1%5D.pdf>
Acesso em: 22 jan. 2011.

GARDNER, H. **A criança pré-escolar**: como pensa e como pode a escola ensiná-la. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção do desenvolvimento infantil. 3.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

GOFFMAN, I. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GÓMEZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO, S.; GOMES, P.. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.09-26.

Ó, Jorge Ramos do. Desafios à escola contemporânea: um diálogo. Entrevista concedida à **Revista Educação & Realidade**, v.32, n.2, p.109-116, jul./dez. 2007. ISSN 0100-3143.

OLIVEIRA, N.R. A escola, esse mundo estranho. In: PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica e Educação**: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis: São Carlos, 1994. p.121-138.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RIBEIRO, M.L.; JUTRAS, F.; LOUIS, R. Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. **Psicologia da educação** [online]. 2005, n.20, p.31-54. ISSN 2175-3520.

SADOCK, B. J.; SADOCK, V. A. **Manual conciso de psiquiatria clínica**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.