

A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO COTIDIANO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O CORPO DA CRIANÇA NA ESCOLA

José Montanha Soares, Universidade de Brasília – UnB, Brasília - Brasil

RESUMO

O artigo apresenta um estudo sobre as várias formas de violência simbólica no cotidiano escolar, suas implicações sobre a corporeidade das crianças, sobre os jogos, sobre as brincadeiras e sobre as cantigas infantis. A reflexão sobre o papel da escola nas microestruturas sociais como propagadora de uma ideologia corporal onde a criança se torna peça chave na construção psicológica do adulto submetido à realidade social desigual. Através das rotinas silenciosas da escola forjam-se comportamentos, solidificam-se posturas e impede-se a autonomia destas crianças como futuros cidadãos. A expressão da corporeidade da criança na escola é vista como uma forma de transgressão e inadaptação às regras, mesmo que a isto não se leve em conta a historicidade de cada criança, suas expectativas e anseios no dia a dia da escola.

Palavras-Chave: Violência simbólica; Escola; Sociedade produtivista; Criança.

A SYMBOLIC VIOLENCE IN EVERYDAY SCHOOL: REFLECTIONS ON THE BODY OF THE CHILD IN SCHOOL

ABSTRACT

The article presents a study on the various forms of symbolic violence in school daily, its implications on the corporeality of the children, about games, about the games and on nursery rhymes. A reflection on the role of schools in the microstructures as social propagating an ideology body where the child becomes key part in building the psychological submissive to adult social reality uneven. Through the silent school routines are forged behaviors, solidify postures and impedes the autonomy of these children as future citizens. The expression of the embodiment of the child in school is seen as a form of transgression and unsuitability rules, even if this does not take into account the historicity of each child, their expectations and desires in daily school.

Key-Words: Symbolic violence; School; Society productivist; Child.

A VIOLENCIA SIMBÓLICA EN LA ESCUELA TODOS LOS DIAS: REFLEXIONES SOBRE EL CUERPO DEL NIÑO EN LA ESCUELA

RESUMEN

El artículo presenta un estudio sobre las diversas formas de violencia simbólica en la escuela todos los días, sus implicaciones en la corporeidad de los niños, de los juegos, de los juegos y canciones infantiles. Una reflexión sobre el papel de las escuelas en las microestructuras sociales se propagan como un organismo de la ideología en que el niño

se convierte en pieza clave en la construcción de la sumisión psicológica a adultos realidad social desigual. A través de las rutinas escolares silenciosas se forjan comportamientos, consolidar posturas e impide la autonomía de estos niños como futuros ciudadanos. La expresión de la realización del niño en la escuela es vista como una forma de transgresión normas y falta de adaptación, aunque esto no tiene en cuenta la historicidad de cada niño, sus expectativas y deseos en la escuela todos los días.

Palabras-Clave: Violencia simbólica; Escuela; Sociedad productivista; Niño.

INTRODUÇÃO

A história da Educação Física se funde à história da sociedade capitalista brasileira. Em seu devido tempo e em seu devido momento a Educação Física deu vivas a um determinado *status quo* que se estabelecia. E então, como um casamento malsucedido que se desfaz, lá ia a Educação Física assumindo um novo compromisso com um “novo tipo de sociedade”, que ia ganhando força e assumindo o poder: higienista, eugenista, getulista, escolanovista, militarista, tecnicista, tradicional etc.^{1:6}

Este texto busca analisar a violência simbólica a partir da reflexão sobre as rotinas impostas no cotidiano de crianças em uma escola pública. A síntese do papel e da organicidade que a violência simbólica assume no cotidiano escolar fica nítida como instrumento de “controle social”. Diante de tantas privações e proibições que a escola pública impõe ao corpo da criança da periferia, a violência simbólica é instrumento eficaz e

estruturante de comunicação e de conhecimento que cumpre a sua função política de instrumento de imposição ou de legitimação da dominação, que contribui para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra dando o reforço da sua própria força para as relações de força que as fundamentam.^{2:11}

O controle dos comportamentos através do brincar, das cantigas infantis, do corpo, dos gestos, das falas, são pontos centrais deste trabalho para a compreensão do *modus operandi* da violência simbólica. É a partir da “cultura universalizada” da escola que a violência simbólica se cristaliza como “poder natural”, universal e quase imperceptível. Os rituais de controle e submissão do corpo da criança são pontos fulcrais neste trabalho. Desde as rotinas mais elementares na vida de qualquer criança, como brincar, mover-se, expressar-se, comunicar-se; até restrições “mais ousadas”, como a humilhação em público de uma turma de alunos¹ que, recriando as imagens cotidianas das “FEBENs da vida”, foram todas obrigadas a ficarem “*sentados com a cara enfiada na parede, para aprender²...*”.

¹Todos os registros fotográficos desse trabalho foram produzidos a partir de observações de campo em uma escola pública da periferia de Brasília.

²Informações retiradas de diálogos entre o pesquisador e os professores, bem como, as canções infantis apresentadas por estes nas aulas de recreação sempre aparecerão em itálico e entre aspas.

É através do controle do comportamento das crianças que se delinea uma forma de comportamento esperado que perdurará por longos anos de vida de cada uma. A forma de violência simbólica é a forma de controle da visão de mundo que cada escolar irá carregar consigo, mas é também a forma de concepção do discurso moral e ético que terão acerca da própria sociedade.

É importante atentar para as rotinas escondidas por detrás dos muros da escola, compreender que o cotidiano escolar está encharcado de representações sociais violentas, muitas vezes silenciosas, e que a compreensão dos efeitos que estas representações trazem para a vida de cada estudante é fundamental para a compreensão da realidade social. A escola apresenta uma variação muito grande de contrastes simbólicos que escondem o poder e a dominação de uma parcela da sociedade sobre a outra. Este estudo foi realizado em uma escola pública da periferia de Brasília num universo de pelo menos duas mil crianças que a frequentam desde a creche até o 5º ano do Ensino Fundamental. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental foram a base analítica desse trabalho por serem parte de um universo escolar rico em experiências corporais e lúdicas, colaborando assim para a compreensão da dinâmica que a violência simbólica assume.



Figura 1: Nem tão simbólico assim.

Às vezes, longe de ser um sistema de regras cotidianas, disciplinares e morais sutis, a violência simbólica se torna violência de fato. Professora, puni alunos de forma exata como ocorre nos grandes presídios.

O OLHO QUE TUDO VÊ: O QUE É VIOLENTO NA ESCOLA?

O medo é um excelente fator para manter a atenção dos alunos. O professor pode e deve usar esse 'excelente' meio para manter os alunos atentos às atividades escolares.^{3:59}

É no dia-a-dia da escola, da sala de aula, das brincadeiras, das filas, dos gestos, das falas e das atitudes que a violência simbólica age sobre o corpo da criança. A criança reage à violência simbólica na escola de forma a reafirmar o seu corpo, seu pensar e seu agir. Muitas vezes isto se apresenta de forma violenta: riscando e destruindo o mobiliário da escola, quebrando vidraças, pichando os muros, agredindo professores e colegas. O cerceamento corporal na escola produz atitudes de denúncia que se apresentam de forma variada, o “pedido de socorro” da criança geralmente aparece com o silêncio e a indiferença, mas mais comumente de forma agressiva e violenta.

O corpo simetricamente vigiado, monitorado, controlado, como uma fera que deve ser domada, aturdida daquilo que Dangeville,⁴ havia dito que a sociedade capitalista nos teria roubado que é justamente a nossa capacidade de transformar o mundo; e que, portanto a simbiose homem *versus* animal teria um final trágico, e a fera prevaleceria naquilo que, de certo modo, nos afasta da irracionalidade animal: o ato de criar.



Figura 2: A rotina é eficaz... Depois que há a internalização do comportamento esperado, os Próprios alunos se auto monitoram; e o resultado é este acima.

Na escola a corporeidade da criança é transformada para obedecer aos desígnios da sociedade de produção em massa, a transformação educacional do comportamento da criança serve à lógica de servidão do trabalhador adulto que não dispõe de outra coisa para vender que não seja a sua própria força de trabalho. O agir corporal da criança na escola (brincar, correr, saltar etc) é um instrumento de desordem para a forma de organização pedagógica que a escola adotou que tem como princípio o silêncio da sala de aula, as filas divididas por gênero, os horários estabelecidos, a hora certa para entrar e para sair da escola, o horário das refeições e também o horário do recreio. A escola estabelece uma rotina que está atrelada ao modo de produção da atual sociedade, talvez hoje menos pelo rigor da pontualidade, e mais pela eficácia que a disciplina traz ao corpo.

A corporeidade expressa pela criança em “horários livres” dentro da escola assume um sentido de “des-repressão” e de “dessomatização” da prisão corporal que se tornou a sala de aula. O brincar, distante de ser algo saudável, nas muitas observações que

fizemos, tinha tons excessivamente agressivos. Com certeza, uma resposta ao recalçamento corporal da sala de aula. A nosso ver o controle sobre o corpo da criança na escola fortalece as estruturas psicológicas de submissão e resignação social das classes trabalhadoras num cenário futuro maior. A escola trabalha para preservar a criança como um indivíduo dependente socialmente, e o alvo principal do controle e do cerceamento é o corpo da criança, pois o corpo é o interlocutor e o mediador que faz a ligação da criança com o mundo. A escola agindo sobre o corpo da criança estará agindo sobre o seu pensar sobre o mundo.

Este trabalho se pauta na construção da autoridade simbólica como elemento de força psicológica, não determinista, mas de grande força impulsionadora do comportamento humano.

Mas isto não impede de modo algum que ela seja estrutural e institucional, isto é, que gere estruturas e instituições, pelo contrário, é estrutural e institucional por que é psicológica, só a atividade racional, impelida por desejos e pulsões, é capaz de gerar algo que assuma o aspecto de um sistema e que seja vivido como sistema, pois não é porque os desejos alienados geram conjuntos que se assemelham a máquinas e a aparelhos que deixam de ser desejos puramente humanos.^{5:10-11}

É importante lembrar Lobrot,⁵ quando fala de um poder central ramificado, não mais centralizado, e que “deixamo-nos enganar pelas aparências e imaginamos que as estruturas autoritárias, hierárquicas e organizadas nada mais são do que dispositivos materiais, como uma instalação de aquecimento central”.^{5:11} O autor refere-se ao engano que traz a visão mecânica de poder. Como se o poder fosse produzido por estruturas imóveis e frias.

Daí o desprezo existente por todo discurso psicológico sobre o poder e a idéia de que, sobre ele, só se pode ter um discurso político, jurídico, administrativo ou, a rigor, sociológico. Todo o resto parece fraco, desbotado, recuperador, enfim reacionário. No entanto, é o discurso psicológico o único inovador e revolucionário, e é o outro conservador visto que adota a linguagem do poder central, que é velho como o mundo.^{5:11}

Segundo Bourdieu,² o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo e, em particular, do mundo social. A escola pública é peça chave no papel da dominação de classe, pois é ela que está ao alcance da maioria da população como meio transmissor de cultura. É a escola que engendra formalmente o pensar da criança, com toda a certeza não é a única,

mas passa a ter fundamental importância na vida das classes trabalhadoras como correia transmissora de cultura e conseqüentemente na construção do “consenso social”. Nesta perspectiva

os desvios sociais são desvelados e o Estado, como órgão responsável pela orientação e pela conduta coletiva, elabora representações que tenham validade para a vida de todos. É o “consenso social”. Não cabe ao Estado empurrar violentamente as sociedades para um ideal que lhe parece sedutor, mas seu papel é o do médico: por meio de uma boa higiene, previne a eclosão das doenças, e quando estas se declaram, procura saná-las.^{6:69}

A escola pública como aparelho do Estado esconde seu forte traço segregador através de uma prática cotidiana a serviço dos condicionantes sociais dominantes que tem por objetivo criar uma falsa impressão de diversidade cultural no seio de uma sociedade desigual e não diversa. É neste sentido que Durkheim vê a educação

diversificando-se de uma casta a outra ou entre diversas classes sociais, não admitindo que tais dessemelhanças sejam eticamente referendadas. Pondera, entretanto, que apesar de não se recomendar esse tipo de educação estratificada, a diversidade moral das profissões não deixaria de acarretar, em conseqüência, uma grande diversidade pedagógica.^{6:77}

As “dessemelhanças” entre classes não são produto do mero acaso, são sim, base importante na construção de um modelo de sociedade onde os bens sociais não estão disponíveis para todos e o papel que a escola assume tende a estabelecer estas diferenças sociais como diferenças necessárias e até certo ponto “saudáveis” para a gente comum. A escola, e no futuro o mundo trabalho assumem papel importante na construção do cenário da naturalização das desigualdades sociais, pois

a inteligência da maior parte dos seres humanos desenvolve-se necessariamente a partir e por meio de suas ocupações diárias. Um ser humano que despende toda a sua vida na execução de algumas operações simples não tem nenhuma oportunidade de exercitar a sua inteligência. E torna-se geralmente tão estúpido e ignorante quanto é possível a uma criatura humana. Para evitar a degradação absoluta dos trabalhadores, Adam Smith apontava para a necessidade de implantação de uma “educação popular” patrocinada pelo Estado, embora em “doses prudentemente homeopáticas”. Pois a chamada “gente comum” não deveria ter a mesma educação das camadas privilegiadas da sociedade. Na verdade os trabalhadores não têm muito tempo para dispensar à educação, pois desde cedo precisam encontrar ocupação profissional. A educação fundamental é necessária, porém, para que se tornem ordeiros e obedientes aos seus superiores hierárquicos.^{6:47}

É com a negação do corpo que a escola tem essencialmente trabalhado para manter esta “gente comum” submissa à “diversidade pedagógica” que Durkheim se refere. Na escola a criança se esquece de seu próprio corpo. Segundo Freire,⁷ ao negar o desejo de brincar da criança, a escola nega a própria criança; é talvez violentá-la naquilo que ela tem de mais precioso. O corpo é o único meio que a criança tem para o enfrentamento da realidade.

Mas o fato é que a burguesia não está interessada no corpo, mas nas estruturas profundas da personalidade que serão amalgamadas a partir do “parimento” de um *hábitus* orientado para um acatamento à submissão e à ordem social prevalente que pode se dar através do jogo, da brincadeira e da cultura infantil. Esta ordem burguesa não se interessa pelo que somos, mas pelo que fazemos, pelo que faremos; e o que faremos, não depende de nosso corpo, nem de nossas qualidades intelectuais, mas de nossos valores morais mais profundos.^{8:69}

Segundo Althusser,⁹ vivemos em um modelo capitalista de sociedade, dividida em classes, em que uma minoria dominante impõe a sua cultura e seus valores como sendo universais a uma maioria dominada. A base do sistema capitalista é a exploração da força de trabalho do trabalhador. O corpo do trabalhador é peça chave na manutenção da ordem exploratória capitalista. A base desta exploração tem com toda a certeza seu início na escola com o ajustamento do comportamento das crianças à disciplina escolar e seus correlatos.

No mundo da criança tudo é visto pelo corpo: o brincar, o jogo, o comunicar-se, e todas as formas de expressão da cultura infantil são essencialmente corporais. E as marcas da sociedade capitalista se dão com bastante força na infância, pois é desta forma que se consolida uma perspectiva corporal no adulto, sob a égide da submissão e do conformismo. Neste contexto, para Althusser,⁹ na formação social capitalista, dois dos mais importantes elementos para a reprodução de sua força de trabalho são a reprodução de suas habilidades e a reprodução de sua submissão às regras da ordem estabelecida.

A escola se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, lhes inculcando “valores” durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais vulnerável, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante.^{9:72}

Valores estes determinados por uma determinada concepção de mundo que também determina, inicialmente, relações sociais com as quais esses valores são aninhados no imaginário coletivo das crianças.

Quem faz é o próprio corpo, quem pensa é também o corpo. As produções físicas ou intelectuais são, portanto, produções corporais. Produções estas que se dão com a interação do indivíduo com o mundo. De acordo com Wallon,¹⁰ a criança é um ser construído socialmente desde o seu primeiro contato com o mundo, seja pelas relações de força que as obrigam entrar em uma fila como forma de silenciamento, seja pelo autoritarismo escolar que as obrigam ficar sentadas quase cinco horas numa sala de aula. Esta cultura imposta não é menos violenta do que a violência física, pois segue toda uma série de ditos e ritos que, se não selam, com certeza marcam profundamente a criança.

Patto,¹¹ num estudo muito contribuidor sobre o fracasso escolar de crianças dos segmentos mais pobres da população, aponta mecanismos coercitivos da escola, destacando o autoritarismo e a disciplina imposta pelos professores como causadores deste fracasso. E é neste sentido que no cotidiano escolar

o poder é usado como reforçador, recuperador e classificador de alunos, rotulando-os como “fortes” ou “fracos”, “bons” ou “maus”, “obedientes” ou “desobedientes”, tudo a serviço de uma lógica que não constrói crianças ou jovens moralmente honestos e sim, moralmente subjugados.^{11:78}



Figura 3: Recreio: “hora da folga”.

Como o trabalhador que tem a sua hora de folga, na escola não poderia ser diferente, as crianças têm a sua hora para “relaxar” e “extravasar” as energias... Se não for assim, ou o ser humano sucumbe ou quem sucumbirá será o sistema.

E a violência simbólica na escola ganha espaço justamente porque o aluno não consegue dar respostas ao aparato educacional-disciplinar – *“as regras estão aí para serem cumpridas: se as crianças não as cumprem, é daí que advêm o seu fracasso...”*

O discurso estabelecido é o de responsabilização do aluno pela falta de “bagagem cultural”, mesmo que isto negligencie as suas condições de vida, como é o caso das crianças que vão à escola, famintas, sem condições mínimas de higiene, muitas vezes doentes, subnutridas etc.

Os alunos não chegam à escola em condições de igualdade em relação às oportunidades que tiveram. “Lavado” esse capital inicial é legitimado como se tivesse sido obtido pelo esforço pessoal de cada um. A desresponsabilização do professor deixa cada aluno à mercê de sua própria “acumulação primitiva” que para as camadas populares inexistente ou é pequena.^{8:114}

As recorrentes observações mostraram que a escola evita de todas as formas o protagonismo das crianças, negando-lhes a sua autonomia. Visto que nas mais simples atividades, como a de se deslocar até o refeitório da escola, as crianças eram obrigadas a formarem extensas filas com meninos de um lado e meninas do outro. O monitoramento excessivo trás para Foucault¹² o ressurgimento do olhar do Panóptico de Bentham, essa figura arquitetural que nos vigia e nos controla até hoje.

O princípio do Panóptico é uma construção em anel; no centro, uma torre; com largas janelas vazadas que se posicionam sobre a área interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada um atravessando toda a espessura do prédio; elas têm duas janelas. Uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um “louco”, um doente, um condenado, um operário ou um escolar.^{12:125}

Para Foucault,¹² o mais importante efeito do Panóptico é induzir na pessoa um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. O mais significativo para o controle da criança, é na verdade o auto-monitoramento, que surge com uma visibilidade constante que ela acredita estar exposta, mesmo que isto de fato não ocorra. O monitoramento se torna quase automático, pelo simples exercício do estudante se achar vigiado. O fato de existir a formalidade estéril e a obrigatoriedade inquestionável na escola, é sinal claro de que alguma coisa está errada, se temos de ameaçar nossas crianças para obtermos a sua atenção, é porque estamos falhando.

O jogo cruel do racionalismo máximo não apenas cria na criança um sentimento de insatisfação e negação pela escola, pior, produz em si, uma devastadora sensação de fracasso e incompetência. Coisa que se repetirá com o adulto. Sentimentos estes advindos na maioria das vezes por notas baixas, “comportamento inadequado” em sala

de aula, tagarelice, insolência, dispersão e tantos outros comportamentos que apenas vêm denunciar o abuso e arbitrariedade de um sistema educacional deteriorado.

Vale lembrar Gramsci quando se referia à escola que ele sonhava, que era uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade.

A escola não pode se tornar uma encubadeira de pequenos monstros mesquinamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, possuidores apenas de um olhar infalível e de uma mão firme.^{13:20}



Figura 4: Disciplina.

Apesar de bem pequenas, as crianças da creche desta escola são obrigadas a se deslocarem pelos espaços da escola sob forte disciplina.

Os espaços da rua, da quadra, dos parques, dos jogos e das brincadeiras não podem entrar na escola, ou como já falamos, na escola existe a “hora de brincar” e a “hora de trabalhar”, engraçado que a hora de brincar geralmente se resume aos quinze minutos de recreio, e as quase cinco horas que a criança permanece na escola se resumem à sala de aula. A escola é pública, mas as crianças não podem ocupar os seus espaços: quadras, ginásio, pátio, áreas comuns etc; só podem entrar na escola quando o relógio marca 07h30min e todas indistintamente tem de se deslocar até o ginásio para a formação e ordenação das filas: – *“Meninos de um lado, meninas do outro! Já disse e não vou repetir que é por ordem de tamanho!”* Em direção à sala de aula o tom de austeridade é sempre o mesmo. A fila pára, e a professora diz – *“Vou ficar esperando até que vocês se decidam fazer fila direito.”* Assumindo uma postura ríspida a professora ordena devidamente cada criança em seu lugar. Então mais uma vez a professora se indigna – *“Vocês não me conhecem, vocês estão brincando comigo!”*

Freire⁷ diz que a criança é uma especialista em brincar, cria atividades e se organiza em suas atividades corporais; porém, ao chegar à escola, é impedida de assumir essa

corporeidade, pois de acordo com o autor, os saberes populares não se coadunam com os saberes escolares. E mais, a criança passa a ser violentada, através das longas horas que fica imobilizada na sala de aula, nas filas, nos momentos intermináveis de espera ou em ocasiões “cívicas” onde geralmente a criança pouco compreende seu significado. Isto vai contra o processo de vida, de experiências e de desenvolvimento até então vivido pela criança. De nosso ponto de vista fica extremamente difícil falar em educação quando o corpo está ausente, ou pior, quando é considerado um intruso, que deve permanecer imóvel para não atrapalhar. E é através de atividades repetitivas e impostas, que a escola ensina autoritariamente às crianças das classes populares a conformarem-se com as rotinas e ritmos da produção industrial, bem como exclui aqueles que não se submetem a essa educação.



Figura 5: Enfim o negro.
Após percorrer por quase dois anos os corredores da escola foi no folclore, e não na vida real, que encontramos o negro.

O CORPO DA CRIANÇA E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O riso era o primeiro passo ao pecado, à alegria, à entrega ao prazer. Por essa razão, ele deveria ser banido da vida de todo bom cristão, mantendo-se a noção de trabalho como sacrifício, moralmente necessário para a salvação da alma. Dessa forma, tanto o trabalho como os momentos festivos concebidos como lazer deveriam ser controlados, desprovidos dos indolentes prazeres da vida mundana.^{14:74}

Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo, de acordo com Bettelheim,¹⁵ mesmo quando uma criança entra numa brincadeira, em parte para preencher momentos vazios, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas e ansiedades e é através da brincadeira que podemos compreender como a

criança vê e constrói o seu mundo, o que ela gostaria que ele fosse, quais as suas preocupações e quais problemas a estão assediando. A criança é um ser humano em processo de construção, mas que tem autonomia e independência para pensar e agir diante de seu próprio mundo. A criança está no mundo não como uma “peça” que precisa ser melhorada e aperfeiçoada para ser usada em uma fase posterior. Infelizmente a escola tem insistido em tratar a infância apenas como uma fase, fragmentando a possibilidade da compreensão do mundo, pela criança, como um mundo por inteiro, complexo, diverso e plural. A escola não só ataca a criança naquilo que ela tem de mais rico, que é a sua corporeidade, como obstaculiza através de sua rigidez disciplinar a construção psicológica de um ser humano agente de seu processo de crescimento e libertação.

O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas: brincar é sua linguagem secreta que devemos respeitar mesmo se não a entendemos. A brincadeira permite que a criança resolva de forma simbólica problemas não-resolvidos do passado e enfrente direta e simbolicamente questões do presente.^{15:82}

É só sobre este cenário que é possível imaginar a cultura infantil das crianças. E é através da própria cultura popular das crianças que na escola surge o significado das palavras: corrigir e disciplinar. Pois é nas crianças que, segundo Craidy e Kaercher,¹⁶ vislumbrava-se a ameaça ao “progresso e á ordem social”, que era a visão da criança como adulto em miniatura, e que, portanto deveriam receber um tratamento idêntico ao trabalhador na fábrica.

E todo este conjunto de ideias veio a influenciar as instituições que surgiram e marcaram de forma muito forte as propostas e a forma de atuação dos professores de diversas áreas da educação, mas principalmente os que atuam na educação de crianças.^{16:12}

O papel da escola se sedimenta justamente naquilo que é o pilar de qualquer ser humano, seja ele criança ou adulto: seus valores afetivos e morais. É por isso que Duarte¹⁷ denuncia que a escola não trabalha apenas com conteúdos, mas até os relega a segundo plano, insistindo na construção “moral da criança”. E são justamente os “valores morais capitalistas” que são “exercitados” e estimulados: o individualismo, o competitivismo, o passivismo, a submissão hierárquica, o absentismo político etc. Esse tem sido o papel da escola.

É preciso lembrar também que a expansão das instituições escolares, especialmente a partir do final do século XIX na Europa e da metade do século XX no Brasil, recebeu também grande influência das idéias dos médicos higienistas e dos psicólogos.¹⁶



Figura 6: Os muros humanos...

Arames-farpados, muros e portões vigiados, resumem bem o papel da escola e da educação básica para, principalmente, as camadas mais pobres da população brasileira.

Estes traçavam de forma bastante estrita o que constituía a normalidade, normatizando em normais ou patológicas as condutas das crianças e de suas famílias. E este importante conjunto de ideias, que se baseavam em concepções particulares e de Classe, disseminou e marcou gerações. É importante perceber que as escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade.^{16:16}

As autoras ainda argumentam que as noções de experiências educativas que percorrem as escolas têm variado bastante devido a um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências da sociedade. Estas concluem fazendo uma revelação no mínimo previsível, pois “quando se trata de crianças das classes populares, muitas vezes a prática tem se voltado para as atividades que têm por objetivo educar para a submissão, o disciplinamento, o silêncio e a obediência”^{16:16}

A escola obedece a um determinismo histórico outorgado pelas classes dominantes: o pensamento escolar é o pensamento dos ideólogos do mundo produtivista. De acordo com Dangeville,⁴ os pensamentos da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes. As ideias que predominam, por outras palavras, são “as da classe que é a potência material dominante da sociedade e também a potência espiritual dominante”.^{4:24} Estas ideias sustentavam e ainda sustentam um mundo que faz tudo

derivar do “espírito” e não das condições materiais-históricas. Segundo Dangeville,⁴ as classes dirigentes atribuem todos os males da humanidade à falta de educação das massas e não à exploração dos trabalhadores.



Figura 7: Entrar no jogo...
O comportamento docilizado e obediente é o mais cultivado e incentivado pela escola.

A discriminação e o preconceito enraizado na relação professor-aluno de hoje alude a um velho dilema, que na verdade é a semente germinadora da “escola-corretiva”, da “escola-da-palmatória”, pois é preciso “endireitar” as crianças “más”, “desobedientes”, “arteiras”, “malcriadas”, se possível antes de atingirem a idade adulta, o que poderia trazer um malogrado para o “equilíbrio” da sociedade capitalista.

Foucault¹² em “A Máquina de rápida correção de meninos e meninas”, do livro “Vigiar e Punir”, mostra a visão que a Idade Clássica³ tinha sobre a criança, mas que em pleno século XXI se mostra bastante atual.

Avisamos aos pais e mães, tios, tias, tutores, tutoras, diretores e diretoras de internatos e, de modo geral, todas as pessoas que tenham crianças preguiçosas, gulosas, indóceis, desobedientes, briguentas, mexeriqueiras, faladoras, sem religião ou tenham qualquer outro defeito, que o senhor Bicho-Papão e a senhora Tralha-Velha acabaram de colocar em cada distrito da cidade de Paris uma máquina que recebe diariamente em seus estabelecimentos, de meio-dia as duas horas, crianças que precisem ser corrigidas. O senhor lobisomem, Carvoeiro Rotomago e Come-sem-fome, e as senhoras Pantera Furiosa, Bebe-sem-Sede, amigos e parentes do senhor Bicho-Papão e da senhora Tralha-Velha instalarão brevemente máquina semelhante, que será enviada às cidades das províncias e, eles mesmos, irão dirigir a execução. O baixo preço da execução dada pela máquina e seus efeitos surpreendentes levarão os pais a usá-la tanto quanto o exija o

³A Idade Clássica compreende o período entre o século XVII e XVIII, o surgimento da Revolução Industrial.

mau comportamento de seus filhos. Aceitam-se como internas crianças incorrigíveis, que são alimentadas a pão e água.^{12:240}



Figura 8: Brincar é um protesto.
O tempo todo a criança nega o “sistema-educacional-fabril”, e o brincar, é a sua negação máxima.

A identificação e mistificação da criança como um ser potencialmente “desobediente”, “indócil” e “preguiçoso” coloca a sociedade produtivista um passo à frente do que no futuro poderia se tornar um adulto “indócil” ao sistema de exploração que lhe aguarda... A sociedade capitalista moderna, para atingir suas finalidades, dirige a energia dos das pessoas para o trabalho em proporções sem precedentes, levando-as a tornarem-se alheias a seu próprio mundo, à natureza, às coisas e às próprias pessoas que as rodeiam, bem como a si próprios. O que interessa à organização industrial é um corpo com movimentos eficientes, úteis, funcionais, treinados e ritmados para a produção. É desinteressante como mostra Silva,¹⁸ que o corpo fale e que se expresse que se comunique, mas interessa que produza, obedeça aos ritmos que são impostos, adaptando-se às necessidades imediatas de produção e consumo. A sociedade em que vivemos é gestada em longo processo de instituições que moldam o indivíduo articulando-o ideologicamente à ordem, reprimindo as suas manifestações *anormais* e recompensando as *normais*. A escola, como parte da sociedade onde se insere, está marcada por essas ações. Marx, em seus escritos, dizia que o capitalismo é uma educação do corpo, que é ensinado a se esquecer de todos os seus sentidos eróticos, sendo transformado apenas no local de um sentido – sentido da posse e da produtividade – onde a sociedade transforma o desejo de ter e de usar na principal preocupação do ser humano.



Figura 9: Criando hábitos...

A escola cria o hábito através do comportamento diários, quase *imperceptível*, fazendo com que os educandos ajam dentro de uma disciplina *a priori* estéril e deseducadora.

AS CANÇÕES INFANTIS NA ESCOLA: A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E O MITO DO LÚDICO

“Toda a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição por um poder arbitrário, de uma arbitrariedade cultural”.^{2:86}

O universo da violência simbólica na cultura da criança é bastante amplo, as canções infantis estão repletas de mensagens sutis, que não apenas reforçam uma posição desprivilegiada socialmente das crianças pobres como o fato de serem: “sujas”, “indisciplinadas”, “indolentes”, “faladeiras” etc. Estabelecem ainda atitudes de submissão e auto-controle em cada criança, pois é o caso de algumas canções que exortam o auto-vigiamiento e o auto-policimento: não mexa, não fale, não mova-se! A “auto-disciplina” fica bastante clara na canção que diz: “*Vou sentar direito, vou sentar direito, pra lanchar, pra lanchar!*” O que significa este “sentar direito”? Será que haveria um jeito de sentar direito, no qual a criança aproveitasse melhor o seu lanche? Há uma nítida adequação da criança para valores futuros de “bom comportamento”, retidão, abnegação, e aceitação de regras na própria escola, mas que não foram construídas pelas crianças.

Um dado interessante é que a excessiva disciplina, as regras, e o autoritarismo velado nas canções, funcionam como “reguladores”, mais sutis e menos visíveis que a

violência tradicional diária, mas não menos eficaz e violento. Na escola, a violência simbólica investe duramente sobre o universo dos jogos e brincadeiras infantis, já que estes estão mais vulneráveis aos adultos, pois são os mesmos adultos que ordenam e controlam estas atividades na escola.

Algumas músicas infantis nos remetem a um Brasil militarista, e as crianças em fila repetem: *“Brasil infantil! Quem mexer saiu!”* Como se umas vigiassem as outras na fila. E não seria esta uma transposição da realidade da sala de aula? Fica nítido que a escola trabalha muito mais com valores morais de resignação e muito menos valores educativos de autonomia e independência. Tudo numa dinâmica que coloca professores de um lado (monitorando) e crianças do outro (monitoradas). Não estaria aí agindo mais uma vez a dominação sobre o corpo e sobre as atitudes? O que estaria por traz do discurso da professora quando diz: *“Não derramem o lanche em cima da mesa!”* Mas isto para crianças de quatro anos de idade é quase impossível, o próprio controle motor da criança não está pronto para um movimento refinado como levar a colher até a boca sem derramar um grão sequer de arroz.

O momento das canções infantis na escola carregam consigo um forte traço de controle autoritário e violência simbólica, mas de forma menos impositiva e mais sutil. Vejamos que o trabalho é a única fonte de “salvação” do trabalhador, a sua negação é condenada de forma veemente como mostra esta canção abaixo:

“Olha que mistério glorioso a formiguinha ensinando o preguiçoso. E Deus não quer preguiçoso em sua obra, porque senão o tempo sobra...”

Esta letra é uma refutação radical do tempo livre e da liberdade de agir e pensar do trabalhador. O discurso sutil das canções infantis muitas vezes é condescendente com formas de violência que se tornaram cotidianas e naturalizadas em muitas instituições públicas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Isto aparece de forma muito clara não só na escola, mas nas relações familiares também. Vejamos esta canção:

“Pintinho, pintinho, escorregou na lama e caiu, Dona Galinha, toda assustada pegou o pintinho e deu umas palmadas...!”



Figura 10: A linguagem corporal.
O tempo todo as crianças procuram mover seus corpos, pular, saltar, subir em árvores, correr, dar cambalhotas, interagir corporalmente com outras crianças. Para nós, a porta de entrada da educação escolar destas crianças só pode ser o próprio corpo.

A desobediência e a sujeira neste caso são vistas como forma de transgressão às regras de disciplina, bom comportamento e limpeza, que na verdade é parte de uma “assepsia moral” da burguesia dominante produtivista. Ou seja, correr, suar, arrastar-se pela terra ou areia, subir em árvores, molhar-se, são vistos na escola como uma forma de “transgressão”, e não como forma de aprendizado, como forma de expressão da corporeidade infantil.

Por último, encontramos esta canção: *“Havia um homenzinho torto que morava numa casa torta e andava num caminho torto. Sua vida era torta! Um dia o homenzinho torto a Bíblia encontrou. E tudo que era torto Jesus endireitou...!”*. Mesmo devendo ser laica, a escola pública de periferia é refém do “monoteísmo” católico-evangélico, que além de ignorar o espaço escolar como um espaço de apropriações científicas históricas, reforça de forma brutal a violência simbólica através do “pedagogicismo catequista”, tendo como *bode-expiatório* o “desvio de moral e conduta” do homem suburbano que teima em seguir uma “vida torta”...

Vejamos que Mota¹⁹ assinala que por volta de 1840, a burguesia de fato buscou cercar mais e mais o proletariado, e exatamente no modelo da prisão, que se transfigurava não apenas na prisão em si, mas em aparelhos estatais que pudessem reproduzir os mecanismos da prisão, como o caso da escola e do hospital. O

sonho de Bentham o Panóptico, no qual um único indivíduo poderia vigiar todo mundo, é, no fundo, o sonho da burguesia que se tornou realidade. Ela talvez não o tenha realizado sob forma arquitetural que Bentham propunha, é claro, mas é, sobretudo uma forma de governo, é uma maneira para o espírito exercer o poder sobre o espírito.^{19:26-27}



Figura 11: O brinquedo social.

A forma como as crianças organizam suas brincadeiras e jogos refletem questões que a imobilidade da sala de aula nega.

O sistema educacional faz parte de um sistema muito mais vasto e mais complexo que é o sistema punitivo, e a escola é apenas um braço do sistema capitalista que age com grande maestria no que se refere a “arte de punir”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças são punidas, os alunos são punidos, os operários são punidos, os soldados são punidos. Enfim se é punido toda a vida. Vive-se dentro de um sistema punitivo. Mas de fato é preciso que a legislação tenha mais ou menos esta forma, se é verdade que a estabilidade da sociedade capitalista repousa sobre toda essa rede de pressão punitiva que se exerce sobre os indivíduos.^{12:156}

Que criança pode ser somente polida? Imóvel? Dócil? Inteligente? Bondosa? Silenciosa? Enfim, dotada de todas as virtudes que compõem o modelo ideal de criança? Criança ri, corre, chuta, faz barulho, perturba, é perversa, bondosa, amorosa e maldosa. Que pedagogia se dirige a essa criança? Que prática pedagógica investe na criança que fantasia, corre, ri, grita? “A lógica do sistema educacional brasileiro: crianças não podem raciocinar se movendo; não podem refletir jogando; não podem pensar

fantasiando”.^{7:116} Então Freire,^{7:125} dá o tom: “para que se tornem inteligentes e produtivas, precisam ser confinadas e engordadas”!

E mesmo “enjaulando” a criança e o jovem por todos os lados, a escola insiste no discurso de apresentar o ensino, como diz Dangeville,⁴ em uma oportunidade de subida social, oferecida no alvorecer da vida, independentemente da origem social dos indivíduos. O autor conclui, é típico da abstrata e oca democracia burguesa e procede de uma dupla mistificação, que só tem influência sobre os pequeno-burgueses que oscilam entre as classes exploradoras e a classe explorada. Nesse sentido “o ensino apenas reproduz para o futuro as condições de saber e de ignorância, indispensáveis ao bom andamento do capital”.^{4:38}

De nosso ponto de vista, acreditamos que a violência simbólica não significa a sua atenuação como provedora de violência e muito menos a sua intelectualização, ao contrário, mostra apenas que no passado erguiam-se as punições clássicas sobre o corpo: o chicote, o açoite, a palmatória, o castigo entre outros; mas que agora a máquina de punir recebeu novos ajustes, dilapidou-se uma nova “aerodinâmica punitiva”. A violência simbólica não se interpõe ao poder físico, a violência simbólica é sua aliada, e se alia a um discurso de convencimento, coerção e muitas vezes até de recompensa. Esta dominação simbólica na escola traz à tona os dilemas de uma sociedade com grandes abismos sociais, onde o poder do discurso faz o controle e a dominação das classes populares.

A desigualdade entre classes significa que a maioria da população tem acesso a direitos sociais (saúde, segurança, moradia, alimentação, trabalho e educação) de forma precarizada ou inexistente, e apenas um pequeno contingente da população brasileira tem acesso digno a tais direitos sociais. É sobre o horizonte da “violência da educação” que partimos, violência esta como um sistema de normas “invisíveis”, “sutis”, e “silenciadoras”. A problematização da educação é necessária porque ela surge com o intuito de *corrigir, disciplinar, conter e docilizar* as crianças; acreditamos ser ela uma das portas de entrada muito importante na dominação e controle das camadas mais pobres da população.

E neste oceano de desigualdades, onde ricos e pobres, patrão e empregado, professor e aluno estabelecem relações de poder profundamente desiguais, é que a escola se estabelece, a nosso ver, como uma “brilhante” propagadora de violência entre classes. Marx,^{20:38} em seus Cadernos de Extratos de Bruxelas de 1845, notava que “a desigualdade dos conhecimentos disponíveis é um meio de manter todas as desigualdades sociais, e que a educação geral apenas se reproduz de uma geração para outra”. A educação em nosso entendimento é uma forma de violência simbólica, mas não simplesmente por sobrepor um manancial cultural sobre outro, (tido este como mais rico) ao nosso ver, mais que isto, pois percebemos que a educação difunde não só formas de “culturas dominantes”, mas essencialmente seus valores tidos como “éticos” e “corretos”, ou seja, como o trabalhador e a trabalhadora devem se comportar na fábrica, na indústria, no comércio e até no desemprego.

E estas formas de comportamentos e atitudes que a educação pública propaga nas periferias brasileiras, não são estas de forma nenhuma formas que representam “a verdadeira natureza humana” que isto fique bem claro. Foi assim que Marx²⁰ abordou a questão no início dos anos de 1940 do século XIX. Ele rejeitava categoricamente a alegação de que tais formas de desenvolvimento eram inevitavelmente inerentes à “essência humana” e que, “consequentemente, o problema consistia em saber como poderíamos nos ‘adaptar’ a estas formas no cotidiano”.^{21:22}

Só a violência do disciplinamento, do silêncio forçado e da obediência obrigatória são capazes de forjar formas de desigualdades um “tanto veladas”, que permeiam o cotidiano escolar e alicerçam uma organização social com contrastes e abismos econômicos tão marcantes e profundos como da sociedade brasileira. Numa sociedade capitalista periférica como a nossa a ideia de “livre arbítrio” soa no mínimo como estapafúrdia, não há nenhuma possibilidade do comportamento social, de quem quer que seja se desvincule de padrões sociais profundamente deteriorados e perversos como o que vivemos hoje.

Além de vivermos ainda sob a hegemonia da pedagogia tradicional, estamos mergulhados “nos processos econômicos, sociais e políticos da sociedade burguesa, no seio da qual a pedagogia tradicional emergiu e se cristalizou”.^{22:23}

Em nossas idas e vindas pelos corredores escuros e frios da escola, no pátio da escola, no parquinho, no campo de futebol, na imobilidade e silêncio sepulcral da sala de aula, na franca violência do sistema educacional sobre cada criança, nos interstícios das palavras proibidas, descobrimos que na verdade pouca coisa mudou no imaginário da “Casa Grande e Senzala”, o chicote simbólico e não físico deixa marcas profundas de tristeza e resignação; onde a escola se traduz num gigantesco e poderoso aparelho “policial educativo” do corpo.

REFERÊNCIAS

¹SOARES, J. M.; BONORINO, M. X. **Por dentro da escola: corpos e controle na educação de crianças**. São Paulo: CRV, 2012.

²BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difusão Editorial, 1989.

³COMÊNIO, J. A. **Didática magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

⁴DANGEVILLE, R. **Karl Marx & Friedrich Engels: crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

⁵LOBROT, M. **A favor ou contra a autoridade**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

⁶OLIVEIRA, V. M. **Consenso e conflito da Educação Física brasileira**. Campinas: Papirus, 1994.

⁷FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1994.

⁸FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.

⁹ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do estado**. Rio de Janeiro: GRAAL, 1992.

- ¹⁰WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.
- ¹¹PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- ¹²FOUCULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- ¹³NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 1992.
- ¹⁴WERNECK, C. **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2000.
- ¹⁵BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- ¹⁶CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ¹⁷DUARTE, N. **O aprender a aprender: crítica as apropriações pós-modernas e neoliberais da teoria Vigotskiana**. Campinas: Autores Associados. 2000.
- ¹⁸SILVA, T. T. (Org.). **Sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ¹⁹MOTA, M. B. **Ditos e escritos: estratégia poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- ²⁰MARX, K. Introdução à crítica da economia política. In: _____. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. v. 1. t. II.
- ²¹MÉSZÁROS, I. **A necessidade do controle social**. São Paulo: Ensaio, 1987.
- ²²LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1997.

Recebido em: 27 nov. 2012
Aceito em: 30 ago. 2013
Contato: José Montanha Soares
zemontanha@outlook.com