

## CRIANÇAS E JOVENS CONTINUAM VÍTIMAS DO SISTEMA EDUCACIONAL NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Lucy Duró Matos Andrade Silva

A sociedade contemporânea passa por um momento sem precedentes na história da humanidade, principalmente no que tange à produção de conhecimento, que se traduz numa dinâmica de múltiplas relações. Todos os dias são publicados novos trabalhos científicos em todo o mundo, portanto, o conhecimento de hoje em breve será superado, da mesma forma que a máquina de escrever cedeu seu lugar aos processadores de texto. No entanto, é importante destacar que essa superação se dá de forma dialética; não há, portanto, negação de uma concepção em favor de outra<sup>1</sup>.

Este movimento faz parte de um processo histórico vivido pela humanidade e, segundo as considerações de Paro (1997b, p. 108),

Para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja permanentemente sendo passado para as gerações subsequentes.

De forma semelhante, sobre todo o percurso histórico do homem e a sua formação, Rigon et al, faz uma citação sobre o conceito proposto por Leontiev, segundo o qual,

Todo homem nasce candidato a ser humano, mas somente se constitui humano ao se apropriar da cultura produzida pelos homens. O processo de apropriação da cultura humana é resultado da atividade efetiva do homem sobre os objetos e o mundo circundantes mediado pela comunicação. Logo, é na relação com os objetos do mundo, mediada pela relação com outros seres humanos, que a criança tem a possibilidade de se apropriar das obras humanas e humanizar-se. A esse processo, Leontiev denominou educação (LEONTIEV apud RIGON, 2010, p. 27).

---

<sup>1</sup> Um aparte: não podemos nos esquecer de um fator fundamental no que diz respeito à produção do conhecimento e que é corroborado por Kuhn “apesar das ambiguidades, os paradigmas de uma sociedade científica amadurecida podem ser determinados com relativa facilidade”; os paradigmas e o poder de alguns deles estão subjacentes a toda e qualquer produção. Embora se trate de questão importante, não é o eixo central deste trabalho e, por esse motivo, não será aqui aprofundada (2009, p.67).

Pensar a educação é pensar nas relações humanas, é pensar em valores, em direitos, é entender que o homem constitui sua subjetividade na relação com o outro e com o meio em que vive. Rego”(1995, p.42), refere que a “subjetividade é definida como o conjunto de experiências do indivíduo, constituída nas e pelas relações sociais em um processo sócio-histórico.

Uma vez que a educação é a base para a transformação do homem, a escola como instituição social tem um papel fundamental na formação humana. A sua função estaria relacionada a problematizar e incentivar a investigação nas diversas áreas do conhecimento, bem como oferecer meios para que cada indivíduo possa desenvolver plenamente suas potencialidades físicas e psíquicas.

A escola foi credenciada como principal instituição social responsável pela atualização histórico-cultural. Todavia, ela também traz consigo o papel de educar, haja vista o trecho da LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (2010, p.8).

Por ser uma das principais instituições responsáveis pela constituição do indivíduo, a escola tem de acompanhar a evolução com base no conhecimento produzido, que por sua vez é um bem inalienável conquistado pela humanidade em todo o seu percurso histórico, como bem apontou Demo (1997).

A escola deveria ter um papel transformador na vida do indivíduo, já que compartilha do conhecimento produzido. Entretanto, o que se observa é que há reconhecidamente uma tentativa de resistência própria de um modelo educacional que insiste em se manter aquém das exigências da sociedade contemporânea. Trata-se de um sistema que contradiz os princípios de cidadania quando expõe moralmente alunos valorizando os “melhores” e condenando os “piores”, dentro de uma padronização com base no raciocínio lógico.

A diversidade cultural e a individualidade com suas características inerentes como preferências e ritmo de aprendizagem não são levadas em consideração, ou seja, não há respeito ao que cada um traz consigo em seu percurso de vida. É uma proposta

congruente com a abordagem educacional concebida por Locke (1690), que sugeria o aluno como uma tábula rasa, apenas recebendo conteúdos de forma unilateral. Ou, de forma análoga, em uma versão contemporânea, o “ensino bancário” cunhado por Freire (1970), que faz uma crítica ao sistema tradicional de ensino, destacando que o conhecimento é “depositado” no indivíduo e depois “sacado” de acordo com a necessidade.

Nesse sistema, a “nota, o boletim” e a possibilidade de ingresso no vestibular são mais valorizados do que a apropriação do conhecimento de fato. Souza, S.<sup>2</sup>(2001), aponta que

[...] a aprovação ou reprovação do aluno constitui foco central do processo de avaliação e a finalidade do próprio processo de ensino e aprendizagem. Os alunos não discutem o que estão aprendendo, se estão aprendendo, o sentido do que estão aprendendo, mas que nota tiraram, em que disciplina estão com ou sem ‘média’, (p.35).

Nas palavras de Luckesi<sup>3</sup>(2011, p.202), em relação ao ato pedagógico, “os exames são autoritários, as questões podem ser manipuladas em proveito de intenções. Pode-se, por exemplo, criar questões bastante complexas para que os estudantes não consigam responder a elas e, conseqüentemente, sejam reprovados”.

Nos corredores das escolas ou sala dos professores é possível ouvir expressões como: “Não aguento mais aqueles alunos...” ou “Meus alunos vão ver o que vou fazer com eles no dia da prova...” (LUCKESI, 2011, p .122). Trata-se de um misto de disciplinamento e punição.

Entretanto, não se pode desconsiderar um ato fundamental em todo o processo ensino-aprendizagem: a avaliação da aprendizagem. Segundo o autor, aliar tem como pressuposto um “*juízo de qualidade sobre dados relevantes tendo em vista uma tomada de decisão* (2009, p.69, grifos do autor). A tomada de decisão refere-se a um conjunto de medidas que visam qualificar o processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de garantir resultados de qualidade, ou seja, é fundamental que o aluno se aproprie do conhecimento trabalhado em sala de aula.

---

<sup>2</sup> O S de Sandra foi colocado na citação para diferenciar das outra autora com o mesmo sobrenome.

<sup>3</sup> Cipriano Luckesi é considerado um dos maiores especialistas em avaliação da aprendizagem escolar. Foi professor, regularmente contratado, da Universidade Federal da Bahia, de 1972-2002. Dentre outras atividades, ministra palestras em todo o Brasil abordando esse tema.

Todavia, ainda existem professores que falam sobre o quão difícil é tirar uma “boa nota” ou “passar de ano” na matéria que leciona, como se isso fosse sinônimo de qualidade. É uma prática seletiva, classificatória, excludente, ou seja, antidemocrática.

A individualidade e a diversidade cultural não são levadas em consideração como deveriam, os alunos têm de responder a um padrão de comportamento convencionalmente socialmente privilegiando o status quo.

Cortella(2002), com sua sólida vivência de sala de aula, em uma de suas obras, convida-nos a uma reflexão sobre as “nossas aulas” quando afirma que “fica mais evidente que parte substancial do desinteresse (e da “indisciplina”) encontrado em muitos dos alunos pode ser atribuído ao distanciamento dos conteúdos programáticos em relação às preocupações que os alunos trazem para a escola”.

Já pensou jovens de 13, 14, 15 anos de idade, estão com os hormônios fervendo, o mundo para explorar, os corpos se modificando e ...nós os colocamos, por quatro horas ou mais dentro de uma sala, em móveis desconfortáveis de madeira, sem se mexer muito e silenciosos. Estando ali reclusos, passamos a ensinar coisas “interessantíssimas” para eles: a diferença entre um adjunto adnominal e um complemento nominal; a capital da Tanzânia; os afluentes da margem esquerda do rio Amazonas; o nome dos sete primeiros reis de Roma(os quatro latinos e os três etruscos); o que é uma mitocôndria; como se calcula a trajetória de um projétil disparado de um canhão; como se extrai raiz quadrada; e, para coroar, mandamos que leiam Amor e Perdição do Camilo Castelo Branco(com sua passionalidade trágica do século XIX). E eles não gostam muito; preferem, se conseguirem escapar, ir namorar, passear etc[...] (p.118),

Há certo exagero, como o próprio autor reconhece, mas pertinente a uma análise crítica para o entendimento do funcionamento de uma escola que, mesmo com todos os indícios de insucesso, continua reproduzindo a mesma proposta teórico-metodológica.

Na mesma linha de reflexão, Cesar apud Guimarães (2003, p.11), assegura que em decorrência de diversos fatores, entre os quais a falta de valorização do professor(a), esse sistema contribui para que as aulas sejam

“[...] mal preparadas, por professores que perderam o encanto de ensinar; diretores sobrecarregados de trabalhos burocráticos, autoritários e insensíveis à vivacidade da criança e do adolescente; ensino de qualidade rebaixada, que destrói o prazer de descobrir e conhecer”[...] “Escola-depósito de crianças e adolescentes”[...].

Souza<sup>4</sup>, M. (1996), refere que [...]“em boa parte de nossas escolas, os educadores acreditam que as crianças não aprendem porque são pouco inteligentes ou porque são emocionalmente problemáticas” (p. 36). Essa afirmação pode encontrar ressonância em Moyses e Collares, quando se referem a um sistema que classifica e seleciona, discrimina e exclui, favorece uns em detrimento dos demais, desrespeita o ritmo e a singularidade de cada indivíduo e isso é legitimado, muitas vezes, pelos testes de inteligência (1997).

No argumento de Patto (1997), isso também aparece: alguns professores, coordenadores e administradores escolares têm como prática “encaminhar para diagnóstico os alunos que não correspondem às expectativas de rendimento e de comportamento que vigoram nas escolas” (p.47).

E para Asbahr (2011),

É comum, por exemplo, escutarmos professores dizendo que determinado aluno não aprende porque não tem maturidade, atribuindo-lhe expressões como: *idade mental inferior à cronológica; limítrofe; infantil; imaturo; "bobinho"*. Tais explicações expressam uma profunda biologização da sociedade e da educação, que reduz ao aparato biológico do indivíduo a explicação de problemas advindos da situação social e educacional, culpabilizando a vítima pelo seu próprio fracasso. Ao dizer que determinado aluno é infantil ou imaturo, o professor remete a teorias do desenvolvimento infantil estudadas durante seu curso de formação que retratam o desenvolvimento humano como algo maturacional, linear, determinístico. E mesmo sem ter estudado profundamente tais teorias, são estas que embasam o trabalho docente. Sendo assim, apenas cabe ao professor esperar que seu aluno “amadureça” ou que seja “estimulado” adequadamente pela família. (p.37-p.38, grifos da autora)

Assim, salvo raras exceções, e mesmo com todo o aparato teórico-metodológico à sua disposição, a escola continua vitimando aqueles que não encontram voz para defender a sua causa: crianças e jovens ainda são responsabilizados pelo seu fracasso no processo de escolarização.

---

<sup>4</sup> O M de Marilene foi colocado na citação para diferenciar das outra autora com o mesmo sobrenome.

Desse modo, a patologização<sup>5</sup>, recurso que visa atribuir às crianças e jovens, de forma velada, a culpabilidade pelo seu fracasso, encontrou meios de se consolidar em clínicas e consultórios de alguns profissionais da saúde. Considerada uma das formas mais perversas de exclusão, condena esses indivíduos a conviverem com o preconceito e com os estigmas deles decorrentes. Sofrem com a humilhação provocada pela negação do direito de aprender como os outros e, muitas vezes, com o rótulo decorrente de uma etiqueta psiquiátrica. Um meio de justificar a irresponsabilidade do Estado em comunhão com um sistema educacional ultrapassado que foi criado, em princípio, como ato político-ideológico e, por isso, precisa ser questionado permanentemente. Esse sistema ainda insiste em destituir parte da população dos direitos de igualdade.

Assistimos a uma busca crescente de padronização e uniformização de todas as pessoas; nesse processo, os que não se submetem têm sido submetidos a processos desgastantes, humilhantes mesmo, destinados a mostrar-lhes – e aos que circundam – que é mais tranquilo conformar-se e deixar-se levar...

Pessoas absolutamente normais, até serem diagnosticados/rotulados, ocupam os espaços de discursos e de ações que deveriam ser destinados ao acolhimento e atendimento daqueles que realmente tem problemas. A esses, sob a máscara da inclusão, restam cada vez menos corações e mentes efetivamente sintonizados com eles... Até mesmo os poucos recursos públicos a eles destinados tem sido objeto de cobiça dos que inventam e reinventam as **doenças do não aprender e do comportamento**.(MOYSES, 2011 p. 72, grifos da autora)

Essa proposta educacional que, além de tudo preconiza a “transferência enciclopédica visando o vestibular”, como refere Demo(2003), um modelo no qual se estuda para passar de ano, entrar no vestibular e, posteriormente, “arrumar trabalho”, como aponta Asbahr(2011), precisa ser questionado e repensado permanentemente.

É importante refletir sobre as questões que envolvem a discriminação e o preconceito, principalmente porque estas formas de exclusão provocam uma dor moral a indivíduos indefesos e submetidos socialmente “pela expropriação violenta de sua normalidade” (Ibidem).

---

<sup>5</sup> Patologizar é transformar problemas de ordem político-social em doenças, transtornos ou distúrbios (MOYSES, 2011).

Como bem destaca Heller, “Crer em preconceitos é cômodo porque nos protege de conflitos, porque confirma nossas ações anteriores”(1988, p. 48 apud MOYSÉS, 2011).

A justificativa do que foi aqui exposto pode estar em um movimento que insiste em manter uma tradição vinculada a um sistema mais próximo ao adestramento e que continua discriminando indivíduos que ainda nem se quer se reconhecem como tal, sujeitos de direito.

E formar sujeito de direito exige rigorosidade ética, a ética que Freire (2004), diz ser inseparável da prática educativa, aquela que “se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe”, e, digo eu, de modos diferentes de ser gente. E por falar em gente, continua ele

“gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado”(p. 16).

Paulo Freire trouxe grandes contribuições para a Educação, portanto para encerrar esse trabalho transcrevo na íntegra uma última citação desse grande profissional da Educação:

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isso não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro é *problemático* e não inexorável (FREIRE, 2004, p. 19, grifo do autor).

A rigorosidade ética, a consciência do inacabamento, a responsabilidade e a negação à condição a que somos submetidos nos permitirá, enquanto Profissionais da Educação, contribuir com o desenvolvimento do humano no homem.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. *Sentido Pessoal e Projeto Político Pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da Psicologia histórico-cultural*. 2005. 198f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 2.ed. São Paulo: Editora Moderna, 1997.

BORTOLOTTI, Karen Fernanda da Silva. *O Ratio Studiorum e a missão no Brasil*. coord. Revista História Hoje, São Paulo: Associação Nacional de História. 2003. p. 1-21.

CORTELLA, Mario Sérgio. *A Escola e o Conhecimento*. 7.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

COVELLO, Sérgio Carlos. *A Construção da Pedagogia*. 2.ed. São Paulo: Edição da Sociedade Educacional João Amós Comenius, 1992.

DEMO, Pedro. *Educação e Qualidade*. São Paulo: Papyrus Editora, 1994

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

HARPER, Babette ET al. *Cuidado, Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. 14.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

KUHN, Thomas S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. 9.ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2009.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez Editora, 2011

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 20. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

MANACORDA, Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso e COLLARES Cecília Azevedo Lima. *Inteligência Abstráida, Crianças Silenciadas: as avaliações de inteligência*. Psicologia USP 8(1), 63-90.1997

\_\_\_\_\_. *Preconceitos no Cotidiano Escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem*. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar,(org), Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010

OLIVEIRA, Marta Kolh. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PARO, Vitor Henrique. *Reprovação Escolar*. 2. ed. São Paulo: Editora Xamã, 2003.

PATTO. Maria Helena de Souza. *Para uma Crítica da Razão Psicométrica*. Psicologia USP, São Paulo, p.47-62, 1997.

\_\_\_\_\_. Maria Helena de Souza. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. *Qualidade de Ensino e Progressão Continuada*. In USP Fala Educação, Myriam Krasilchik (organizadora). São Paulo: USP, 2000

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Do contrato social, 1757*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

SOUSA, Marilene Proença Rebello. *A Psicologia no Imaginário da Escola*. In: ALVES, M.L., coord. *Cultura e Saúde na Escola*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, p.35-39, 1994.

SOUSA, Sandra Záquia Lia. *O caráter discriminatório da avaliação do rendimento escolar*. Revista Adusp, São Paulo, n. 2, abr. 1995. Disponível em: <[www.adusp.org.br](http://www.adusp.org.br)>. Acesso em 24 nov.2011.

\_\_\_\_\_. Marilene Proença Rebello. *Retornando à Patologização para Justificar a não Aprendizagem Escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo*. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar,(org), *Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010

SCHWARCZ, Lilian Moritz. *O espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

VIGOTSKI, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.