

REFLEXÕES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA

Marisa Batista De Jesus

No percurso de minha trajetória acadêmica (estou numa segunda graduação, após anos de estudos em outra área), sempre me incomodou a lógica de que, para cada pergunta ou problematização, há uma única resposta considerada certa, que recebe nota suficiente na prova e permite ‘passar de ano’. Isso acontece em quase todas as disciplinas, de qualquer área de conhecimento. Parece-me contraditório, considerando que a reflexão, a crítica e a exploração são as grandes impulsionadoras do desenvolvimento dos diversos campos de estudos. Em sala, nas discussões, o convite é para debater modos de ver, desconstruí-los e construir novos, mas o critério avaliativo final continua sendo o das ‘respostas certas’. Passados mais de 30 anos desde que ingressei como estudante no sistema educacional, observo que a lógica permanece a mesma – a que serviu para me prover formação escolar é a mesma que se está utilizando para prover formação escolar à minha sobrinha de 6 anos de idade.

Durante este semestre, no decorrer da disciplina para a qual este texto está sendo produzido, muito se discutiu sobre o modelo bancário da educação no contexto brasileiro – o professor como detentor do conhecimento que deve ser transmitido aos alunos –, contrastado à educação libertadora proposta por Paulo Freire. Em muitas aulas, reconhecemos, debatemos e criticamos o padrão bancário, sem, no entanto, conseguirmos vislumbrar formas de modificá-lo na prática, considerando que estamos todos – alunos, professores e demais partes interessadas do sistema educacional – profundamente capturados por esta lógica.

A partir daí, revisitando minha própria história, observei alguns efeitos práticos do tipo de educação que recebi na escola, que julguei interessante serem trazidos à luz. Sendo isso posto, a proposta deste texto é discutir, brevemente, algumas implicações práticas da educação bancária.

O primeiro aspecto a ser explorado é sobre o condicionamento à busca pela ‘resposta certa’ e o desestímulo à criatividade que ocorre desde muito cedo no ambiente escolar. Lembrome de, quando criança, tentar ‘colar’ em provas de Artes, porque naquela disciplina, que pressupunha criação, havia certo e errado, e eu tinha medo de errar e não obter nota suficiente. A visão de mundo de uma criança, criativa por definição, poderia ser considerada errada. Estar errada implicaria, eventualmente, fracassar, de acordo com a lógica escolar e social vigentes. O que dizer das demais disciplinas, em que o saber provinha dos livros e da exposição do professor?

Esta questão dialoga com o discutido por Tunes (2007) acerca de monopólio radical, padrão e exclusão. O monopólio radical é visto sob a ótica de criação de dependência e, na perspectiva institucional, sob a ótica da captura de alguém pelas malhas de uma instituição – a instituição como detentora de poder que possibilita ou não a uma pessoa satisfazer suas necessidades. A escola, neste caso, torna-se um monopólio radical, considerando a institucionalização do ensino, atrelada às necessidades do capitalismo, e a educação escolar como a principal possibilidade de um futuro promissor e de um emprego digno – o caminho para a conquista do ideal do homem de sucesso.

Nesse sentido, o sistema educacional é organizado para excluir aqueles que não puderem atingir os padrões estabelecidos – uma forma de afirmação da normalidade e negação da diversidade. O enfoque não está na aprendizagem individual, mas na “soberania do ensino imposto, competitivo, classificatório e padronizador” (TUNES, 2007, p. 22). A autora afirma que “se a exclusão escolar acontece de diferentes formas, em diferentes lugares e tempos, uma perversa busca pela padronização permanece alimentando e gerando todo esse processo” (TUNES, 2007, p. 21).

Outro efeito que se supõe decorrer, não somente, mas também, da educação bancária é a dificuldade de se responsabilizar por si mesmo, por suas decisões e pelas consequências dessas decisões. O aluno é colocado numa posição de quem “não sabe”, devendo receber orientações do professor e segui-las, numa postura passiva. Fica evidente uma relação de poder e autoridade que não estimula o desenvolvimento do autocuidado, da compreensão de si mesmo e da auto responsabilização. O referencial é deslocado para fora, e se desenvolve uma relação de tutela que pode vir a ser extrapolada para diversos aspectos da vida, prejudicando o processo de individuação da pessoa.

O estudo realizado por Mundim Neto (2017) traz conclusões que ratificam esta compreensão. A autora partiu da hipótese de que existe uma crise na educação escolar e que esta decorre da crise de valores do humanismo ocidental. O humanismo a que se refere sustenta-se na ideia de homem como fim, como valor absoluto, que contém e está contida em todos os outros valores que implicam o respeito à pessoa, a si e ao outro.

Ao final do estudo, a autora verificou que existe uma deturpação do discurso humanista – ele prevalece como discurso, mas não se verifica na prática. A prática é opressora e está naturalizada, revelando comportamentos e ações que vão na direção de movimentos totalitários – por meio da tríade ideologização, prescrição e doutrinação. O argumento é o de que “somente por meio do cerceamento de uma ‘liberdade’, considerada prejudicial, é possível educar” (MUNDIM NETO, 2017, p. 142). E esta percepção é ratificada pelos próprios alunos, que

expressaram algo equivalente a um desejo de que fossem criadas normas externas de estabelecimento de limite. Os limites não são reconhecidos por eles como uma decisão ética, que se toma pessoalmente, em consonância com a responsabilidade que se tem com o mundo.

Discute-se, também, que, talvez, as pessoas queiram o conhecimento programado oferecido pela escola porque este não requer ação responsável – não requer vínculo com a experiência ou a memória, “como se a vida pudesse ser encerrada em um programa educacional escolar” (MUNDIM NETO, 2017, p. 143). A autora afirma, ainda, que a negação da responsabilidade leva à desresponsabilização; nesse sentido, o ato educativo, concebido no compromisso com o ser humano, não se realiza.

A terceira implicação que se pretende discutir é uma aparente resistência à “liberdade de ser quem se é”. No ambiente de convivência escolar, observa-se uma lógica de padronização de comportamentos, em que é necessário identificar-se com algum grupo e seguir suas regras para se fazer parte – nas roupas, nos cabelos, nos interesses etc. O “outro que é diferente de mim e do meu grupo” não é bem-vindo. Por isso, para pertencer, abrimos mão de ser quem somos e de descobrir quem queremos ser. É uma escolha, talvez não consciente, mas é uma escolha. E a educação bancária contribui para isso, na medida em que se ocupa de verificar quem se enquadra ou não aos padrões estabelecidos.

Arriscaria dizer, também, que essa aparente resistência à liberdade tem relação com a tutela permanente discutida no tópico anterior, que leva à desresponsabilização. A questão seria: ou se decide abdicar da tutela e assumir responsabilidade e liberdade, ou se opta por tolerar os padrões e se ajustara eles, por medo de contrariar a ordem vigente.

Em sua tese de doutorado, Souza (2017) afirma que o conjunto das condições históricas e culturais que formatou e delimita a escola brasileira se configura como conservador e, até, reacionário, o que não é algo de se estranhar, uma vez que a escola tem, também, a função de reproduzir a sociedade. “Educa-se para que seja possível conviver em sociedade” (p. 168).

A modificação, ou a liberdade, resgatando Paulo Freire (1987), viria da possibilidade da prática dialógica emancipatória na educação. O autor defende que a vocação do homem é humanizar-se, o que se dá no processo dialógico educador-educando, numa relação horizontal baseada em confiança. A educação problematizadora tem a intencionalidade de possibilitar ao homem descobrir-se construtor do mundo e sujeito da cultura. Procura conscientizá-lo e capacitá-lo para a transição da consciência ingênua à consciência crítica da opressão, que transforma a sua realidade. Deste modo, afirma-se como sujeito livre contra qualquer regime de dominação que vise à massificação, conquistando sua liberdade e efetivando-a pela práxis.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MUNDIM NETO, J. F. **A crise da educação contemporânea e a escola: o que paira sobre o chão que pisamos?** Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília 2017.

SOUZA, J. M. E. **Escola! Cuidado crianças: o cotidiano escolar e as (im)possibilidades de educação libertadora**. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília 2017.

TUNES, E.; PEDROZA, L.P.. O silêncio ou a profanação do outro. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v. 9, p. 16-24, 2007.

.