

(CON)FORMAÇÃO ESCOLAR

Fernanda de Melo Meireles

Apresento uma experiência pessoal que me trouxe a refletir – e, diga-se de passagem, me inquieta - sobre essa lógica da escolarização. Analisando o ensino médio - em especial, o último ano -, percebo o quanto os conteúdos das matérias me foram empurrados goela abaixo. Não cabia aos estudantes aprender de onde veio determinada coisa, como se chegou àquela fórmula, mas apenas saber que, para aquele tipo de problema, era utilizada fórmula X e, naquele outro tipo, fórmula Y. Não importa que os alunos saibam o porquê, só importa para que usarão. Creio que essas eram as frases que mais escutava de meus professores: *“isso aqui despenca na prova, então gravem!”*. E depois disso? Simplesmente esquecia tudo, porque não cabia apreender as coisas, apenas gravar até a hora da prova e pronto. Uma clara posição passiva essa em que, inconscientemente, eu me colocava, observando o professor como aquele que tudo sabe e que não poderia ter sua autoridade questionada. Essa organização escolar traz certo comodismo para ambos os lados, de maneira que se algo abala ou se ocorre uma mínima inversão nos papéis que foram pré-estabelecidos para professores e estudantes, uma inquietação ocorre. Confesso que, ainda na faculdade, certos desconfortos ocorrem quando algo rompe com uma ordem escolar tradicional, mesmo que seja uma simples reorganização do espaço da sala de aula.

Diante do exposto, levantamos o seguinte questionamento: em que medida o conformismo pode ser considerado um fator contribuinte para a perpetuação da lógica da escolarização?

Elaborada essa questão inicial, podemos pensar que, desde os 4 anos de idade, as crianças entram em contato com a instituição escolar e vão aprendendo as suas regras. Assim, são ensinadas a sentar, quando e como falar, hora de levantar, hora de chegar e sair ou seja, vão sendo condicionadas a se comportarem de acordo com regras estabelecidas socialmente. Além disso, aprendem que o professor detém toda a autoridade e saber dentro de uma sala. Isso repercute desde as séries mais novas até o ensino médio, estendendo-se até a graduação e pós-graduação. Segundo Vigotski (1993), o professor, em uma sala de aula, tem como função ser um organizador do meio social, assim, não cabe ao professor impor conhecimento ao aluno mas criar as condições de possibilidade de busca pelo conhecimento, gerado por uma necessidade cultural, e acompanhar o processo de ensino, intervindo apenas quando necessário. Entretanto, isso não é algo comum, o que percebemos é uma apropriação, inconsciente ou não, do professor

como aquele que sabe tudo e que deve educar seus alunos. Dessa forma, o estudante ocupa a posição passiva, uma vez que só memoriza o que o professor expõe sem necessariamente apresentar vontade e desejo de realmente entender e apreender o que foi ensinado. A aquisição de conhecimento, por sua vez, segundo Vigotski (1993, p. 296), só é possível na ação, ou seja, só se consegue de fato assimilar um conhecimento quando se atende a uma necessidade cultural, em que esse conhecimento esteja implicado na vida, seja por demonstração ou por tentativa própria.

Segundo Freire (1987), os educandos são comparados com vasilhas, as quais os educadores vão depositando e “enchendo” com conteúdo que eles devem memorizar e repetir. Isso expressa um traço bem importante da educação, a passividade do estudante frente aos conteúdos expostos e, posteriormente, à vida em sociedade. Denominada educação bancária por Freire (1987), nessa concepção o saber vira um instrumento de doação que é depositado pelo educador (depositante) nos educandos (depositários), ou, mais claramente, pelo que sabe mais para aquele nada sabe. De acordo com essas posições rígidas e inflexíveis, a educação não consegue florescer, uma vez que os processos de conhecimento advêm da busca, das dúvidas, das incertezas e dos questionamentos levantados (FREIRE, 1987).

Cabe ressaltar, também, que a escola como instituição não leva em consideração as particularidades de seus estudantes, ou seja, tem-se ali uma desumanização desse aluno (SOUSA, 2017). Por meio de plano de ensino único e avaliações quantitativas de saber, tenta-se igualar alunos que, em essência, são pessoas únicas. Percebe-se que, há anos, a prática de ensino vai perdendo o seu cerne, deixando de focar nos estudantes para privilegiar notas e diplomas, até mesmo como um modo de propaganda de sua instituição. Consequentemente, temos a mercantilização do processo de aprender, institui-se um modelo escolar que tem como base a medição quantitativa do saber dos alunos e que difunde, erroneamente, a ideia de que mais anos na escola significam melhor educação (ILLICH, 1970).

Em relação ao alcance desse modelo ideológico, que tem a lógica de mercado como referência para a educação, observamos que, pelo longo período que passam nas instituições de ensino, os alunos internalizam as regras e as propagam sem ao menos questionar o porquê de seu comportamento. Vê-se que os estudantes almejam, considerando as prescrições impostas, corresponder ao que se espera de acordo com o papel que lhes cabe, ou seja, eles buscam tirar notas que sejam suficientes para serem aprovados (MUNDIM NETO, 2017). Nesse ponto, podemos relacionar com o que Freire (1987) discute em relação à educação bancária, pelo fato de que, como os educandos continuam a serem preenchidos de conteúdo pelo educador,

mantendo-se continuamente em situação de passividade, desenvolvem menos o senso crítico e não se veem como sujeito transformador de sua realidade.

Nessa lógica da escolarização, o professor funciona como um instrumento da educação, ou seja, ele não tem uma voz própria e somente repete algo que já foi dito (VIGOTSKI, 1993). Assim mantém-se a dinâmica de uma sala de aula, aluno passivo tentando se apropriar de conteúdos que foram mastigados e estão sendo expostos pelo professor, que possui um papel mais ativo e seria, supostamente, superior. Se associarmos esse papel do professor à lógica da hierarquização do saber, que também faz parte dos estudos de Mundim Neto (2017), podemos pensar que, dependendo da atitude adotada pelo professor na situação de ensino e aprendizagem, pode-se também acentuar uma acomodação e naturalização de toda essa dinâmica. Expandindo um pouco, podemos ainda pensar que esse processo de acomodação do indivíduo na escola pode representar um modo de tornar passivo o sujeito no meio social, fazendo com que o aluno obedeça regras e hierarquias, é um modo de formatá-lo para o mundo do trabalho (SOUZA, 2017).

É interessante observar que quando ocorre algo que “bagunça” esse sistema, os estudantes são aqueles que mais se sentem inquietos. Não raro observamos que, em rodas de conversa nas salas de aulas ou apresentações de conteúdos, os estudantes sentem certo receio e ficam até mesmo angustiados, porque isso invoca que o aluno assuma uma posição mais ativa dentro de um sistema que o observa como alguém que nada sabe. Ou seja, a angústia decorre do fato de que não será mais o professor o detentor do conteúdo a ser depositado, e sim o estudante que deverá, com seus esforços e questionamentos, apreender, de fato.

Esse modelo escolar tradicional, que (com)forma a pessoa e se perpetua por vários anos, é passado de uma geração para outra geração que aprende e transmite para as gerações mais novas. Torna-se, assim, um modelo tão consolidado que nos leva ao risco de que o aceitemos e continuemos a repeti-lo de modo contínuo, como mais um costume adquirido, sem questionamento, como se não pudéssemos mudá-lo ou modificá-lo porque é antigo e consolidado. A nós, portanto, cabe a ação de pensar acerca dessas práticas de institucionalização do ensino e sobre os papéis que elas demandam e circunscrevem na sociedade.

REFERÊNCIAS

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

ILLICH, I.. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1970.

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

VIGOTSKI, L. S.. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1993.