

Infantilização no processo escolar e efeitos sociais: um ensaio crítico sobre práticas pedagógicas

Infantilization in the school process and social effects: a critical essay on pedagogical practices

Infantilização no processo escolar

Porto Alegre
2017

Infantilização no processo escolar e efeitos sociais: um ensaio crítico sobre práticas pedagógicas

Infantilization in the school process and social effects: a critical essay on pedagogical practices

Infantilização no processo escolar

Luciane Engel – estudante do curso de Licenciatura em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
luengel13@gmail.com

Luciana Fernandes Marques – professora, doutora, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
luciana.marques@ufrgs.br

Resumo

Através de uma abordagem ensaísta, propomos pensar a infantilização na educação escolar, observando práticas pedagógicas que colaboram para a criação ou manutenção de condutas entremeadas nos relacionamentos sociais que se mostram conflituosos ou incompatíveis com a responsabilização da fase adulta. O ensaio apresenta reflexões acerca da escolarização no Brasil, mais especificamente, sobre os métodos de avaliação de desempenho, analisando os possíveis efeitos no modo como o aluno percebe a si diante do exame e como isso se reflete na constituição de sujeito. Esta discussão gira em torno de estudos teóricos e toma como parâmetro o inspirador modelo da “Escola da Ponte”, o qual centra toda a aprendizagem na relação entre pessoas, partindo da realidade local, da realidade das pessoas, de suas condições, desejos e necessidades, sempre com vistas à autonomia dos estudantes.

Palavras-chave: Infantilização e escolarização, relação social, ação e autonomia.

Abstract

Through an essay approach, we propose to think of infantilization in school education, observing pedagogical practices that collaborate in the creation or maintenance of behaviors interspersed in social relationships that are conflicting or incompatible with the accountability of adulthood. The essay takes reflections on schooling in Brazil, more specifically on performance evaluation methods, analyzing the possible effects on how the student perceives himself on the test and how this is reflected in the constitution of the subject. This discussion revolves around theoretical studies and takes as parameter the inspiring model of the "Escola da Ponte", which focuses all learning on the relationship between people, starting from the local reality, the reality of people, their conditions, wants and needs, always with a view to the autonomy of the students.

Keywords: Infantilization and schooling, social relationship, attitude and autonomy.

Introdução

Este ensaio ocorre em virtude de conclusão de curso de Licenciatura em Psicologia (UFRGS) que culminou na vontade de entender o papel da escolarização na manifestação de determinados acontecimentos sociais. Acontecimentos que se mostram cada vez mais preponderantes na sociedade brasileira, quase como um modo de funcionamento que pode ser observado, da esfera íntima à pública, em diferentes níveis e motivações, como por exemplo disputas desenfreadas por algum tipo de vantagem. Estamos nos referindo a condutas que fazem parte de um longo e duradouro processo de infantilização. Condutas estas individualistas, dependentes ou de supremacia na convivência social que, pela experiência e observação em sala de aula como alunas e professoras, encontra solo fértil em práticas escolares, as quais tentaremos discutir ao longo desta reflexão.

Este ensaio conta com estudos teóricos sobre o processo de escolarização, no qual nos propomos a pensar práticas escolares, notadamente, as avaliações de desempenho, que podem contribuir com o que estamos chamando de infantilização de condutas. A intenção não é, sobremaneira, responsabilizar a escola pela forma como interagimos cotidianamente com a família, com a política, com as instituições e com as leis. Não se trata também de buscar na escola a fórmula que sanaria os problemas sociais que produzimos coletivamente em diferentes instâncias, níveis e formatos. A questão que nos propomos aqui é de discutir como a escola participa deste coletivo e como percebe a sua contribuição no tecido social. Neste sentido, talvez tenhamos mais perguntas do que respostas. Mas se elas forem desterritorializantes e nos ajudarem a transcender os caminhos já percorridos, unindo-se a outras questões, já temos como alcançado o nosso objetivo.

Desta forma, pressupondo, por variados motivos, que esta reflexão nem sempre está presente no cotidiano escolar, gostaríamos de nos aventurar e imaginar alternativas para que a escola possa ser um espaço de criatividade e de transformação de paradigmas, talvez oferecendo e buscando menos respostas aos alunos e estimulando a mais questionamentos.

As relações na sala de aula

Nossa discussão diz respeito aos aspectos da sala de aula, às relações que muitas vezes se repetem durante o desenvolvimento. Situações que percebemos estar sendo banalizadas e que podem tornar o ambiente escolar insatisfatório para a aprendizagem, principalmente, para as pessoas que mais necessitam da escola como referência para o seu aprendizado.

Entendemos que é importante, mesmo que de forma breve, resgatar aspectos que historicamente sinalizam para a forma como nos constituímos docentes e alunos. Dentro disso, é importante abordar o processo de escolarização no Brasil, mais especificamente, sobre os efeitos de métodos de ensino pautados na memorização de conteúdos e nas avaliações padronizadas de desempenho. O diálogo é sobre o modo como o aluno percebe a si - quando precisa *comprovar* o que aprendeu e, ao mesmo tempo, diante do dever de alcançar conceito suficiente que o *aprove* - em amplo sentido.

Esta discussão toma como parâmetro o reconhecido modelo da “Escola da Ponte” de Portugal, de José Pacheco¹, como possibilidade diversa para a escola brasileira. Nos interessa considerar este método que centra toda a aprendizagem na relação entre pessoas, partindo da realidade local, de alunos e professores, de suas condições, desejos e necessidades, sempre com vistas à autonomia dos estudantes. Os

¹ <http://www.escoladaponte.pt/>

documentários sobre esta experiência educacional mostram o quão podemos repensar o que se refere à maneira de construir o conhecimento e à própria constituição de sujeitos.

Para pensar a realidade brasileira, considerando o modelo acima mencionado, entendemos que a reflexão precisa passar pela observação do *lugar* de aluno e de professor constituído no modelo tradicional que temos. Em especial, a maneira como este modelo condiciona o *ser aluno* nesta relação, considerando que o processo de escolarização parte do modo como as relações escolares (saber-poder) se constituem no cotidiano da escola (Ferreira, 2016).

Algumas pistas nos dizem muito sobre este *lugar* de aluno. Por exemplo, no dicionário Houaiss, aluno do latim significa *alumnus, alumni*, proveniente de *alere*, que significa *alimentar, sustentar, nutrir, fazer crescer*. Esta etimologia é importante para entender algumas práticas que ainda tomam o *ser aluno* como alguém imaturo, que precisa ser alimentado e ter cuidados paternos ou maternos². Uma relação hierárquica e de dependência que coloca o aluno no lugar de ser suprido em sua suposta condição de carência ou insuficiência de conhecimento. Se estivermos contornando assertivamente essa concepção, desde já podemos refletir acerca do modo como o aluno responde (é subjetivado) a este lugar.

Percebemos, muitas vezes, que a maneira como o ensino escolar estabelece as relações, apropriando-se do saber e determinando o lugar de aprendiz, acaba por afirmar uma hierarquia na formação dos sujeitos. Para Belotti e Faria (2010), esta é uma reflexão importante a se fazer diante da necessidade de mudanças na pedagogia tradicional. É necessário ter clareza de que o ensino para os moldes tradicionais se coloca “onde o professor era o poder. O aluno apenas obedecia” (p. 2). E, também, “o

² Charlton T. Lewis e Charles Short. *A Latin dictionary*. Oxford: Clarendon Press, 1879

que se tem visto ultimamente são apenas os professores passarem seu conhecimento, sem se importar com a realidade do aluno” (p. 2).

A hierarquia na relação professor aluno é uma forma de se relacionar com o saber que pode afetar a construção do conhecimento e a maneira como os sujeitos participam deste processo. Em outras palavras, indagamos se o método que utilizamos nas relações escolares possibilitam que conheçamos as potencialidades dos alunos e o que seria possível de realizar a partir delas?

Nesta linha, questionamos se as relações escolares tal qual as conhecemos na realidade brasileira podem ser balizadoras do conhecimento e da autonomia dos sujeitos. Ou ainda, questionamos se o espaço escolar retira do indivíduo o seu diferencial e a sua capacidade criadora quando impõe uma resposta padronizada.

Literaturas recentes afirmam que a relação na sala de aula vem se modificando, conforme as diretrizes da LDB³, e que o professor tem sido um mediador no ensino, alguém que interage, que ensina e aprende. Isso se afirma no comentário de Fonseca (2010) ao referir que “ a sala de aula é, por excelência, um espaço plural, coletivo, o palco no qual professores e alunos/atores/sujeitos vivem, aprendem, ensinam, relacionam-se uns com os outros, com o mundo, com os saberes” (p. 391). Felizmente, esta é uma visão libertadora sobre a sala de aula que muitos educadores aderiram na tentativa de transformar este espaço ou pelo menos o modo de vê-lo.

Todavia, na prática, as dificuldades que educadores encontram para promover esta transformação talvez ainda esteja relacionado com o modo tradicional de ser escola. Na visão de boa parte dos educadores, possivelmente afetados pelas condições de trabalho e de seus próprios conceitos, o que ainda é possível perceber são afirmações

³ Lei de Diretrizes e Bases - Portal do Ministério da Educação - <http://bit.ly/2w1jqvH>

que revelam valores, preconceitos e formatos implícitos que distorcem negativamente esta relação. As práticas pedagógicas apontam para uma metodologia de ensino ainda bastante voltada para a hierarquia de saberes e poderes na sala de aula, bem como de incentivo à competitividade expoente. Talvez, por isso, não seja possível afirmar que as transformações tenham ocorrido tão largamente como se esperava acontecer, apesar dos esforços da comunidade escolar.

Para Mattei (2008), “a escola é marcada pela configuração social e suas implicações, mas também tem o papel de definir o sujeito, seja por meio das relações de poder entre professores e alunos, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber” (p.77). A opinião da autora assevera nossa preocupação acerca da *concepção de aprendizagem* e da *transmissão do saber* que nos instiga ao debate sobre como pensamos a construção do conhecimento e a partir de que referências queremos construir nossas condutas.

Por ora, nossas indagações e reflexões nos alertam para estarmos atentos a concepções binárias de ensino que, com dificuldade, reconhecem o saber do aluno e suas potencialidades nesta busca. E, ao mesmo tempo, são concepções que sobrecarregam o professor com a responsabilidade do bom desempenho escolar a partir exclusivamente do seu saber e de sua didática. Mais adiante, queremos discutir os métodos escolares que pautam a avaliação de desempenho como destaque pela nota e em padrões de conduta que reforçam a competitividade e o individualismo, configurando-se no que estamos chamando de infantilização.

A escolarização no Brasil e os métodos de avaliação

Partiremos do pressuposto que a leitura deste ensaio tenha sido antecedida por leituras acerca dos aspectos históricos que envolvem o processo de colonização e

escolarização no Brasil. Processos interligados que contaram com a doutrinação por parte dos jesuítas e da Igreja Católica, até chegar na consolidação da Pedagogia Tradicional, bem como os significados deste processo para a educação e a sua repercussão na cultura brasileira. Não iremos aprofundar estas questões aqui, mas brevemente sinalizar os caminhos que nos ajudam a dialogar sobre o que é *ser aluno* e a pensar a educação na sociedade contemporânea. Para isso, iniciamos pincelando pontos importantes do processo histórico da escolarização no Brasil.

A escolarização brasileira e a política de governamentalidade

No século XVI, o início da escolarização baseou-se na visão essencialista da pessoa, atribuída pela Pedagogia Tradicional, voltada ao desenvolvimento da razão. Àquela educação que “cumpr[e] moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano” (Saviani, 2004, p. 127). Conforme este autor, alguns aspectos como o modo de pensar a ciência, mais adiante, demonstraram que a escolarização se abriu para outras ideias nas quais a *essência* humana deixa de ser associada a princípios divinos e passa a ser associada à *natureza* humana onde prevalece a razão.

Neste ponto, salvo engano, podemos considerar o começo de um processo maquínico⁴ na produção de subjetividade. Mesmo que ainda não se vislumbre tão claramente os agenciamentos coletivos engendrados pelo capitalismo e o mercantilismo que, já no século seguinte, começam a produzir a massificação de modos de ser, desejar e consumir. Este processo, todavia, dá pistas de que a escola possui papel importante na universalização de modos de existência, e começa por criar estratégias pedagógicas que, para tanto, pensava-se corresponder aos anseios sociais.

⁴ São agenciamentos coletivos de anunciação que significa a interface de um conjunto de relações materiais a um regime de signos correspondentes (Deleuze e Guattari. Mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia, 1995).

O que queremos dizer é que, para além do projeto iluminista da época que chegou a penetrar na organização escolar como possibilidade de expansão da ciência, a escola passou a ser central no papel de controle e disciplina (Veiga-Neto, 2001). Além disso, o conceito de sociedade disciplinar trazido pela perspectiva foucaultiana da mesma forma oferece elementos para pensar a relação da escola com a sociedade disciplinar na época. Para entender esta relação, é importante resgatar o conceito de dispositivo para Foucault que, nos lembra Marcello (2009), é operatório e multilinear, alicerçado em 3 dimensões: na produção do saber, ligado aos discursos (falar e fazer falar), na dimensão do poder (na maneira como se estabelecem as relações) e, por último, na própria produção dos sujeitos.

Portanto, a partir do séc. XVII, na chamada sociedade disciplinar, a reviravolta do modelo de controle e de punição ocasionou a implantação e ampliação de instituições e dispositivos, entre eles, a escola. Ou seja, em meio a regras e padrões, o controle passou a ser exercido por instituições sociais que operavam através da vigilância e da padronização de condutas ou, para utilizar um termo de Foucault, atuavam na docilização dos corpos.

No que tange ao dispositivo escola, afirma Ferreira (2016):

São as práticas e discursos pedagógicos que promovem a sujeição dos alunos, a individualização de todos aqueles que foram submetidos durante toda vida escolar a um campo diversificado de conhecimento em que sua arma mais eficaz foi a introdução da disciplina de modo ininterrupto, sutil e eficaz (p. 224).

As obras de Michel Foucault, principalmente *Vigiar e Punir*, discutem com detalhes os significados deste projeto disciplinar e de controle e, também, trazem a dimensão da relação da escola com a sociedade, sendo aquela uma máquina de governamentalidade que ocupa lugar privilegiado, exclusivo e legitimado de saber, operando nas subjetividades dos sujeitos (Valeirão e Oliveira, 2009).

Esta arte de governar que a escola como dispositivo exerce, se constitui como meio de produção de subjetividade em que o sujeito aluno/aprendiz se produz nesta trajetória. Os hábitos da escola, no entanto, como aspectos disciplinares na padronização de condutas podem levar a um processo de subjetivação que tende a fomentar funcionamento de repetição e não de criação ou de questionamento. Neste sentido, Ferreira (2016), guiado pela visão foucaultiana, discorre sobre a potência da sala de aula como espaço em que se “[...] busca estabelecer um regime de verdades no discurso pedagógico por meio de práticas e discursos que tem como consequência a *fabricação* de alunos moldados” (p. 224).

O que estamos levantando está relacionado com o processo de docilização que por si só corresponde ao abafamento da crítica. É um processo de infantilização, que acaba por condicionar o sujeito a um comportamento dependente do estímulo, em geral, dependente de aprovação. Estímulo que alcança uma esfera de poder, ou seja, de demonstrar que é capaz de obedecer, reproduzir, aquietar, corresponder.

Conforme Ferreira (2016) “a obediência se dá porque o poder induz ao prazer e a formas de saber e de conhecimento” (p. 220). É importante dizer que a dimensão de poder aqui é tomada pela perspectiva foucaultiana e entendida de formas múltiplas e em diversas direções, ao contrário de uma definição linear e vertical.

Com o que foi dito por Ferreira (2016) podemos inferir que a ação possui motivadores que levam o sujeito a querer alcançar algo, seja reconhecimento, admiração, liberdade, destaque, ser desejado, status, enfim, as motivações também são múltiplas. Apenas, fica claro que este processo não coincide com posicionamento crítico, o qual pudesse estabelecer resistência à modelação de condutas. Para além disso, olhando o processo por outros ângulos, é possível perceber que a infantilização dos sujeitos começa na forma como se dá o incentivo ao estudo. O método geralmente é individualizado e se aproxima do liberalismo, fazendo deste processo uma disputa em busca do destaque.

Você deve estar se perguntando sobre o que realmente estamos falando? O que eu faço no meu dia a dia que pode significar este processo de competição e de alienação?

Quando estamos neste processo, estamos acostumados a ver as mesmas cenas e lidar com os problemas da sala de aula de maneira que também passamos a reproduzir certos clichês que nos colocam no lugar de senso comum. Assim, esquecemos de observar nossas práticas nesta dinâmica. Não cabe aqui pontuar as situações que podem levar a um processo de infantilização, mas o melhor caminho para esta resposta é começar a observar com detalhes a sua prática docente e a política educacional da escola. Tentar observar como interage e trabalha com os colegas professores, observar o que pensa dos alunos, da educação e como a relação que estabelece com eles reflete na sala de aula.

Outra observação possível é o modo como os alunos formam grupos, como lidam com as diferenças, se são cooperativos, e o que os movem às atitudes que demonstram. Como o professor percebe a interação com as novas tecnologias?

Além disso, devemos nos perguntar se nosso objetivo é preparar os alunos para o vestibular, para o sucesso na prova? Questionar se queremos que o aluno aceite o que é dito ou se o questionamento é estimulado. E o como pensamos e lidamos quando o aluno cola na prova ou plágia um trabalho? Aparentemente, o processo de aprendizagem baseado em hierarquias e condicionamentos não faz sentido ao aluno, e o que tende a acontecer é a reprodução de conteúdo e de comportamentos, que possivelmente são úteis apenas aos interesses do sistema político e econômico (Heckert & Rocha, 2012).

Isso, faz a escola se tornar contexto propício para fomentar comparação e competição, preterindo ao processo coletivo na construção de diferentes sentidos para o conhecimento. Em outras palavras, considerando que a dinâmica se pauta na concentração de esforços individuais no processo escolar, pode-se dizer que a responsabilização com o coletivo também fica prejudicada. Parece não ser interessante fomentar a coletividade nesta lógica disciplinar em função do controle das condutas de massa e produtivas ao sistema. Mesmo que os indivíduos se submetem de maneiras e níveis diferentes, há uma confluência para a racionalidade neoliberal (Veiga-Neto, 2013).

Enquanto escrevemos, alguns exemplos coabitam nossa reflexão. Quem nunca ouviu falar que *a grama do vizinho é mais verde*? Quantas coisas são medidas a partir do outro e não das necessidades e vontades próprias? Entendemos que o automatismo e a constância de controle representam no cotidiano das pessoas essa concorrência e competição. Somos controlados e acabamos por exercer controle. Vivemos nesta dinâmica que concentra esforços para fragmentar potencialidades e dificilmente para

multiplicar a responsabilização consigo e com o coletivo. A relação que se estabelece com o outro é de comparação, não de cooperação.

Estas questões, todavia, nos levam a pensar alternativas. Seguimos com nossas considerações sobre possíveis caminhos para esta condição, sem, no entanto, firmar compromisso de trazer soluções prontas. O objetivo mais precioso neste recorte reflexivo, é de levantar questões e incentivar à reflexão sobre o trabalho despendido em sala de aula.

Métodos de avaliação

Início de ano letivo, combinações acerca do desempenho e apresentação de resultados, provas objetivas e trabalhos agendados, a presença em sala de aula também conta pontos, chegar atrasado pode gerar falta. Assim vai se delineando o processo de avaliação escolar, classificatório e tecnicista em busca de resultados que definem o bom rendimento dos estudantes. Todos adequando-se para introjetar o que mais tarde será cobrado em prova como o ápice deste processo.

A questão que logo se apresenta, vislumbra uma relação de obrigação com os estudos. Ao contrário de uma relação de desejar estudar. Este fato nos instiga a discutir os métodos de avaliação da escola tradicional. Porém, acreditamos que as observações anteriores mostram que a existência e a persistência de determinados métodos de avaliação possuem um propósito neoliberal. E é neste viés que abordamos o assunto e os efeitos no processo de infantilização.

Conforme o entendimento de Freitas e cols (2017, p.5) “a avaliação emerge na sala de aula ora como fonte de desenvolvimento, ora como ameaça. Curiosamente atinge todos os atores [...] ora como sujeitos avaliadores, ora como objetos de avaliação”.

A afirmação dos autores faz pensar em um processo de subjetivação que transcende os aspectos formais da avaliação e mostra que estamos implicados e subjetivados concomitantemente. Ou seja, os efeitos deste processo são universais para o sistema que se fortalece e se atualiza à medida que amplia sua racionalidade. Sobre isso, parece-nos interessante dialogar com a reflexão de Veiga-Neto (2013) a respeito do que ele chama de *delírios avaliatórios* e a maneira como isso nos subjetiva amplamente como sujeitos sociais e políticos.

Em suas considerações, o autor busca estabelecer conexões entre o neoliberalismo e o currículo, seja no aspecto de conteúdos escolares como no aspecto individual de descrição de uma trajetória. Veiga-Neto (2013) traz para pensar a forma como somos convocados e convocamos para a avaliação, indicando ser uma prática cada vez mais creditada e presente em diferentes espaços. Vale trazer suas palavras sobre o que ele chama de *Delírio avaliatório agonístico*, que se traduz em um constante escrutínio e julgamento feito nas esferas da vida social, “ao qual submetemos os outros e ao qual nós mesmos nos submetemos, reduzem-se a quase nada os nossos próprios espaços de liberdade” (Veiga-Neto, 2013, p.3).

Aprendemos, ora como sujeitos avaliados, ora como avaliadores (Freitas & cols, 2017) que a avaliação revela quem somos, como vivemos, o que sabemos e fazemos. Segundo estes autores, a avaliação tem ocupado lugar na “atividade pedagógica que a coloca no topo das atenções de estudantes e professores” (p. 5). É um sistema que se retroalimenta, pois nos comparamos à avaliação do outro e nos colocamos neste processo, através de indicadores considerados *positivos* e *negativos*. Segundo Veiga-Neto (2013), esse modo de nos conduzirmos faz parte da tecnologia de governo marcada pelas relações neoliberais de governo sobre a vida.

Para ilustrar a racionalidade das relações neoliberais que o autor traz de forma apropriada ao tema, sugerimos como exemplo *Black Mirror*⁵, uma série da televisão britânica que demonstra com *exagero* a maneira como nos relacionamos com a tecnologia e a constante avaliação uns dos outros. A avaliação permanente que a série sinaliza, apresenta indicadores que dizem o que consumir, com quem se relacionar, como se comportar para manter a performance de pontos, os pontos indicam a classe social e as possibilidades de acesso, sempre em busca de avaliação bem conceituada.

Essa condição avaliatória, que de início parece ficcional, pode ser observada na rotina diária nas relações de consumo de produtos, serviços e no uso de aplicativos. Avalia-se em escalas numéricas e *likes* como foi uma carona, um transporte, uma compra. Avaliam-se perfis em redes sociais, *posts*, fotografias, descreve com estrelas, em escala de ruim a excelente, a experiência com o objeto da avaliação. Esse registro serve de parâmetro a outros sujeitos potenciais avaliadores (consumidores). E, assim, as relações sociais vão sendo moduladas a partir do crédito avaliativo que recebem. De acordo com Veiga-Neto (2013) “mais do que nunca, tudo tem que ser medido, classificado e ordenado” (p. 10). Para ele, “a marca maior do neoliberalismo é a concorrência ou a competição” (p. 4) e, sobretudo, o comportamento humano e seus motivadores.

Não diferente nas práticas curriculares, a avaliação tem sido cada vez mais privilegiada assim como os conteúdos tecnicistas. Os moldes destacados anteriormente, porém, transcendem a órbita escolar, pois são introjetados neste processo de subjetivação que se atualiza na escola e, conforme Veiga-Neto (2013), trata-se “de um fenômeno bem mais amplo, geral e irrestrito. É a própria vida que foi colocada à mercê

⁵ <http://bit.ly/2xwJjkP>

da fúria avaliatória” (p. 10). Nas palavras deste autor acerca da exacerbação e *onipresença* da avaliação, alcança-se a dimensão do que chamamos de infantilização:

Difícilmente se avalia alguma coisa ou alguém tomando por referência a sua própria história, seus próprios avanços ou retrocessos, suas próprias capacidades. O que sempre parece mais importante é cotejar essa alguma coisa ou esse alguém com as outras coisas ou outros alguéns, de modo a ordená-los para, finalmente, dizer o que ou quem é melhor, ou maior, ou mais importante, ou mais útil ou o “mais qualquer coisa” (Veiga-Neto, 2013, p.11).

O que fica de relevante e inusitado para a questão que trazemos, é o funcionamento sistêmico da sociedade contemporânea, à medida que nos tornamos escravos da racionalidade neoliberal. De acordo com Veiga-Neto (2013), “cada indivíduo é um *Homo oeconomicus*, [...] um empresário de si mesmo, [...] ele é ao mesmo tempo máquina e capital” (p. 13), servindo a um sistema que ele nem sequer conhece ou imagina, quanto menos questioná-lo. A certeza mora na crença de que o certo é parecer igual e fazer igual. E o fazer igual é competir e concorrer, é superar-se mesmo não sabendo para quê.

O modelo da Escola da Ponte: uma abordagem diferente

Para discutir os aspectos de infantilização no processo escolar e finalizar este ensaio, usamos como parâmetro o método inverso à pedagogia tradicional, baseando-nos na ideia de educação pautada por meios que permitam ao aluno instrumentalizar-se durante este processo, “para assumir de forma autônoma e crítica a construção de novas formas de organização social mais justas e solidárias” (Freitas, 2014, p. 1086).

É a partir deste sentido de educação que entendemos que a Escola da Ponte pode ser estudada como alternativa à pedagogia tradicional ou até para entender os caminhos percorridos pela educação portuguesa e criar, a partir da realidade e da história brasileira, os nossos métodos educacionais. Quando tivemos contato com a metodologia da *Escola da Ponte*⁶, percebemos que é complexa e inovadora para os moldes que a escola tradicional adotou. Ao mesmo tempo que se mostra um método simples, baseado em princípios muitas vezes não observados na relação professor aluno. Na Escola da Ponte não há uma metodologia rígida, mas princípios norteadores das relações escolares que fazem com que a metodologia seja organizada e flexível aos anseios dos atores escolares.

A primeira ideia quando ouvimos José Pacheco, idealizador da Escola da Ponte em Portugal, é de que o aprendizado acontece em comunidade, respeitando a realidade e as diferenças que os alunos trazem para o convívio escolar. Ou seja, de início percebe-se que o foco não está na fabricação de condutas e sim na potência para o aprendizado, que as diferenças podem oferecer quando são respeitadas. Pacheco (2004) afirma que esta escola se organiza pelo trabalho em equipe e por uma práxis que pressupõe mecanismos que colaboram continuamente com o aprendizado. “Tudo se estrutura de modo a centrar na relação entre pessoas toda a aprendizagem, partindo de desejos, sonhos, que traduzem dificuldades, problemas que refletem em necessidades pessoais ou do grupo. Tudo deve partir da realidade local” (José Pacheco, 2014).⁷

Para trabalhar estas questões, a organização da escola conta com alguns mecanismos. A primeira descrição é do trabalho em equipe que, conforme o autor, exige uma atitude participativa, em que cada aluno vai fazer a sua parte na busca e construção

⁶ <http://bit.ly/2eOOB0N> Entrevista com José Pacheco sobre a Escola da Ponte.

⁷ Entrevista ao programa de TV Paulo Freire no canal YOUTUBE. <http://bit.ly/2eOOB0N>

do conhecimento, na própria organização da sala de aula e na administração da escola. Ele não poderá ficar passivo na construção do conhecimento, e isso por si só pressupõe uma participação política mais ativa que inicia na comunidade escolar e que aos poucos vai se estender a outras esferas da vida destes sujeitos.

A segunda descrição da organização está na equipe de professores. Os alunos podem contar com uma equipe de professores que está à disposição para auxiliar, principalmente no conhecimento através da pesquisa, de maneira que o aluno aprenda a buscar informações, a avaliá-las e sintetizá-las, relacionando-as com crítica.

O terceiro aspecto que compõe a organização da Escola da Ponte são os dispositivos que transformam a informação pesquisada em conhecimento. E, por fim, o que poderíamos dizer que seja um quarto aspecto, ela organiza métodos que fazem com que este conhecimento passe à ação com objetivo de transformação social.

Os mecanismos apresentados sinalizam para algumas diferenças cruciais da pedagogia tradicional e que favorecem o sentido do aprendizado e do comprometimento do aluno com consigo, com os colegas e professores e com a própria escola. São princípios norteadores voltados desde o início à aplicabilidade prática do que é estudado e, principalmente, aos resultados que esta prática poderá trazer em termos sociais e éticos.

Além disso, mesmo sem a possibilidade de adentrar nos aspectos mais detalhados desta metodologia, acreditamos ser importante frisar que o ambiente da sala de aula conta com alunos de diferentes idades e níveis de escolarização, o que ao nosso ver possibilita que haja um processo de colaboração entre eles. Pois, aprende-se ensinando, em especial, quando as relações não são hierárquicas.

Percebemos também outro e, talvez, o principal aspecto nesta dinâmica escolar, que é a autonomia para buscar o seu conhecimento da forma que lhe for mais atraente e que lhe fizer mais sentido. Entendemos que a autonomia permite ao aluno sentir-se livre e ao mesmo tempo responsável e comprometido com o seu desenvolvimento. Quando pensamos na realidade brasileira, há quem pense ser impossível a aplicabilidade desta metodologia nas condições que se apresentam com média de 40 alunos por turma. E muitas vezes o professor é cobrado a implantar mudanças sem as condições ideais de trabalho. Entretanto, é de pensar se as dificuldades se intensificam porque não há condições de trabalho, porque os alunos são violentos, bagunceiros, e o professor não se sente respeitado, ou porque, conforme a discussão que fizemos no início deste ensaio, a dificuldade está em mudar o método e os objetivos da escola. Nos referimos mais especificamente sobre as práticas escolares que remetem a um contexto pouco cooperativo entre alunos e talvez de pouca viabilidade para abarcar as diferenças no processo de aprendizado.

Por fim, entendemos que deixar de sermos sujeitos e objetos infantilizados requer atitude de questionamento e de resistência aos moldes tradicionais vivenciados, em larga escala, na escola brasileira e na sociedade. E, sobretudo, dar um passo à reinvenção do ambiente escolar requer que a mudança seja pautada na confiança e na persistência daquilo que se acredita. Assim, como entendemos ser necessário mudar as políticas de educação e o modo como se vê a escolarização no Brasil.

Considerações finais

O ensaio propõe reflexão sobre acontecimentos que remetem ao que estamos chamando de infantilização. E conta com autores que trazem elementos para pensar o papel da escolarização na manifestação de condutas individualistas, dependentes ou de

supremacia na convivência social. Inserimos esta questão problematizando o *lugar* de aluno e professor, considerando os saberes e poderes que constituem a relação *professor-aluno* e o próprio papel da escola na constituição do sujeito.

A observação que o estudo faz indica que a escola tradicional estabelece relação hierárquica e de dependência em que percebe o aluno com necessidade de ser suprido em sua suposta condição de carência ou insuficiência de conhecimento. E concluí que a *infantilização* de condutas está relacionada a este processo de subjetivação que possui dificuldades de reconhecer o saber e as potencialidades dos alunos e, conseqüentemente, de professores. Assim, a sala de aula se torna um espaço que “[...] busca estabelecer um regime de verdades no discurso pedagógico por meio de práticas e discursos que tem como consequência a *fabricação* de alunos moldados” (Ferreira, 2016, p.224).

Como alternativa à escola tradicional e ressignificação do ensinar e aprender, discutimos brevemente o funcionamento da *Escola da Ponte*, de José Pacheco. Nos interessou considerar este método porque a principal diferença que ele apresenta é a centralidade da aprendizagem na relação entre pessoas, partindo da realidade local de alunos e professores, de suas condições, desejos e necessidades, sempre com vistas à autonomia dos estudantes.

No Brasil, o *Projeto Âncora* se inspirou na Escola da Ponte e foi criado em 1995. É um projeto que iniciou fora da escola tradicional e com o tempo foi se aproximando para acompanhar as atividades escolares dos seus atendidos. Em 2012, foi inaugurada sua primeira escola formal. O objetivo foi de focar na educação como ferramenta libertadora e de transformação da história. Um exemplo que ocorre aqui no Brasil e pode ser referência para novas iniciativas.

Para isso, contudo, é importante considerar os princípios da metodologia utilizada na Escola da Ponte e na Escola Âncora. Deve ser largamente estudada e analisada para não ocorrer deturpação dos princípios que regem a metodologia da Ponte. Devemos considerar as relações e os objetivos deste dispositivo, incluindo os saberes e poderes que o constituem.

Em outras palavras, analogicamente, podemos comparar a outras instituições para entender a nossa preocupação. Desta forma, guardadas as proporções e peculiaridades, podemos pensar sobre a justiça restaurativa (JR) no sistema prisional e como esta relação funcionaria, considerando que a prisão e o sistema penal no Brasil possuem conceito retributivo, aquele que retribui com punição o mal causado à sociedade. A questão é como colocar em prática no sistema prisional um método que possui como princípios a confiança e o respeito? Ou seja, para restaurar laços, incentivar à reparação do dano e ampliar o bem-estar na convivência social é preciso muito mais do que estar aberto a esta condição. É necessário que o próprio sistema ou a cultura social modifique a metodologia (disciplinar e de controle) e dê foco à autonomia e ao desenvolvimento, respeitando os direitos, a dignidade e as singularidades.

Sobre este cenário podemos vislumbrar algumas hipóteses. A primeira relaciona-se com o dispositivo prisão e a função na sociedade que, em tese, está ligado a ações de inibição da criminalidade, utilizando formalmente o confinamento e informalmente a barbárie como punição. Ou seja, um método ultrapassado e de pouca eficácia que remete à incapacidade de lidarmos com esta questão. Neste caso, nossa hipótese é que a ação de JR fracasse ou seja deturpada em seus princípios. A segunda hipótese julga incompatíveis estes dois sistemas, entendendo que só podem existir e funcionar separados. E a terceira hipótese é pensar que talvez a tentativa de inserir a JR no espaço

da prisão, possa gerar mudanças, mesmo que lentas e de pequenas proporções, na própria cultura institucional e sistêmica, desde que respeitados os princípios do método restaurativo. Talvez as relações comecem a se tornar mais horizontais e com maturidade para lidar com os conflitos e problemas ocasionados historicamente no convívio social.

Aprofundar esta reflexão neste momento resultaria em um novo ensaio, mas não podíamos nos furtar de registrar esta observação porque precisamos olhar para as situações, abrindo portas e janelas.

E, por fim, dizer que concordamos com aqueles que pensam as mudanças de metodologia, considerando as relações, não a falta de critérios ou de acompanhamento.

Referências:

- Da Silva Ferreira, R. B. (2016). As práticas pedagógicas a partir do olhar de Michel Foucault. *Olhares Plurais*, 1(14), 216-226.
- Freitas, L. C., de Sordi, M. R. L., Malavasi, M. M. S., & de Freitas, H. C. L. (2017). *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Editora Vozes Limitada.
- Fonseca, S. G. (2010). O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 91(228), p.390-407.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- _____. (2006). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- Heckert, A. L. C., & da Rocha, M. L. (2013). A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. *Psicologia & Sociedade*, 24(spe).
- Pacheco, J. (2004). Escola da ponte. *Cuadernos de pedagogía*, (341), 22-24.

- Saviani, D. (2004). Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. *Histórias e memórias da educação no Brasil, 1*, 121-130.
- Valeirão, K., & Oliveira, A. D. (2009). A escola enquanto instituição disciplinar. *Revista Educação Pública, Rio de Janeiro*.
- Veiga-Neto, A., Saraiva, K. (Jan/Jun, 2010). Educar como arte de governar. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, pp.5-13.
- Veiga-Neto, A. (2001). Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. <http://bit.ly/2wKHi8z>.
- _____. (2013). Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: Favacho, A. M. P.; Pacheco, J. A.; Sales, S. R. *Currículo: conhecimento e avaliação – divergências e tensões*. Curitiba: CRV, p. 155-175.