EDUCAÇÃO ESCOLAR, FRACASSO E SOFRIMENTO:

Algumas Considerações

Marilda Gonçalves Dias Facci
Flávio Augusto Ferreira de Oliveira

Introdução

Quando nos propomos a trabalhar a educação escolar e o possível sofrimento para os alunos com dificuldades no processo de escolarização, não podemos deixar de lado o fato de que o fracasso escolar é real, e mais que isso, não podemos esquecer que ele é produzido pelo próprio sistema educacional, segundo os moldes sobre o qual está montado. Frente a isso, torna-se indispensável estudarmos as principais queixas escolares da atualidade, bem como a produção do fracasso escolar, suas causas e os seus resultados materializados na vida dos alunos, pois, se o fracasso escolar é realmente produzido, então, torna-se necessário atentar para o possível sofrimento gerado juntamente com ele, ou seja, para a ocorrência de certo nível de sofrimento nos alunos que vivenciam esse processo.

Esse sofrimento, sem dúvida, pode ter um papel decisivo e potencialmente negativo para a apropriação do conhecimento por parte desses alunos. Obviamente, nenhum aluno se sente feliz ao fracassar em sua trajetória estudantil e, quando pensamos que tal fracasso é produzido, sendo o aluno apenas o seu “produto final”, temos um cenário desafiador quanto à temática fracasso escolar–sofrimento, à qual abordaremos neste artigo.

A seguir, veremos mais detalhadamente todo este cenário, procurando compreender e vislumbrar uma possível superação para o quadro educacional atual que, ao invés de privilegiar a transmissão-assimilação do saber sistematizado pela humanidade no decorrer da história, tem acirrado a produção do fracasso escolar entre os alunos, potencializando o adoecimento e o sofrimento na escola. Nosso objetivo é discorrer sobre a produção do fracasso escolar no sentido de se compreender as manifestações de sofrimento nos alunos com dificuldades no processo de escolarização.

O fracasso escolar e o sofrimento psíquico

Não é incomum encontrarmos professores, pais, diretores e, até mesmo, pedagogos e psicólogos com questionamentos como: o que fazer com o aluno que não aprende, com o que não se

concentra, com o hiperativo, ou ainda, com aquele que é indisciplinado? Como se tem constatado atualmente, as respostas advindas da medicina e da farmacologia têm sido a “tábua de salvação” frente às queixas escolares de alunos distraídos, acelerados e desobedientes.

Sucupira (1986, p. 34), já na década de 1980, fez uma importante e polêmica indagação a respeito da então chamada DCM ou Disfunção Cerebral Mínima, hoje conhecida como TDAH (*Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade*): “como pode um conceito nosológico tão impreciso tornar-se academicamente aceitável e mesmo popular?” A própria autora responde dizendo que tal questão parece ter na sua raiz a necessidade de medicalização de uma problemática social – o mau rendimento escolar –, refletindo a concretização, em nível da escola, dos graves problemas sociais que vivenciamos.

Leite (2010) explica, com base na Psicologia Histórico-Cultural, que a compreensão hegemônica acerca do TDAH mostra-se coerente com o pensamento neoliberal ao propor que o fenômeno seja tomado como decorrente de diferenças individuais “naturais” existente no organismo das pessoas. A autora destaca que, coerentemente com a racionalidade científica moderna, a medicina assume concepções individualistas de homem e de mundo (mecanicista e organicista), o que reforça o papel culpabilizador em relação ao aluno que não aprende e abre margem para que este tenha como única via de tratamento o uso de fármacos.

Além disso, conforme sugere Boarini (1998, p.14), “a indisciplina, juntamente com o insucesso escolar, constituem o problema mais grave que a escola de hoje enfrenta em todos os países industrializados”. No entanto, a autora também destaca que “o comportamento indisciplinado pode estar revelando os conflitos velados da instituição e, mais que isso, pode estar indicando a insatisfação com uma escola, que dia-a-dia torna-se cada vez mais anacrônica e incompetente”. Isso nos permite considerar que essa insatisfação pode ser, na verdade, uma forma “maquiada” de manifestação do sofrimento.

Dessa maneira, o fato de muitos alunos não aprenderem os conteúdos, não significa, de imediato, que o problema é somente de ordem individual, mas pode estar revelando as contradições do próprio sistema de educação que, por sua vez, reflete os problemas sociais e históricos vivenciados. Para Collares & Moysés (1994), este processo em expansão, que se dissemina rapidamente e que naturaliza problemáticas sociais, pode ser denominado de “patologização da aprendizagem”. As autoras ressaltam que a difusão acrítica e crescente de “patologias” mal definidas, com critérios diagnósticos vagos e imprecisos tem levado, de um lado, à rotulação de

crianças absolutamente normais e, de outro, a uma desvalorização crescente do professor, cada vez menos apto a lidar com tantas “patologias” e “distúrbios”.

É importante ressaltar que, de acordo com Souza (2000, p. 121), a área da psicologia também tem contribuído historicamente para que as escolas encontrem um respaldo supostamente científico em suas queixas, mediante a emissão de laudos e diagnósticos que corroboram com o discurso “patologizante” verificado. Conforme explica a autora, desde a sua origem, na metade do século XIX, no bojo da sociedade capitalista, predomina na Psicologia uma concepção técnica. Segundo ela, os psicólogos têm sido mais psicometristas do que intelectuais voltados para a produção do conhecimento sobre o humano, o que é resultado da Psicologia, enquanto ciência nos moldes positivistas, ter renegado a Filosofia.

Nessa mesma perspectiva, Patto (1997) revela que, muitas vezes, um teste de inteligência construído nos Estados Unidos da América para testar recrutas durante a Primeira Guerra Mundial é suficiente para a emissão de veredictos, desde os mais esdrúxulos, até os mais conformes aos conceitos da Psicologia. Já para Facci *et al* (2006), a perspectiva psicométrica ou psicanalítica dos problemas de aprendizagem tem contribuído para a manutenção da visão “medicalizante” e/ou “psicologizante” do processo de aprendizagem. Segundo as autoras, esses instrumentos promovem uma falsa impressão de rigor conceitual, tendo em vista que, na verdade, reduzem os indivíduos testados a padrões quantitativos e mensuráveis de inteligência, como é o caso do Quociente de Inteligência (QI), fazendo com que as pessoas que atingem um baixo desempenho em tais provas sejam frequentemente consideradas como possuidoras de uma herança biológica fatal, fixa e imutável.

Com efeito, pode-se verificar que o ponto em comum entre as principais queixas escolares da atualidade é que maioria delas exclui os fatores políticos, socioeconômicos e históricos da educação e concentram-se somente no aluno com dificuldades de aprendizagem. Desse modo, muitas delas carecem de fundamentos teóricos, limitando-se ao senso comum ou a diagnósticos vagos para explicarem sua problemática. Já outras, são a-históricas, tomando o indivíduo deslocado da sociedade e da história humana das quais faz parte, ou ainda, a-críticas, tendo em vista que carecem de criticidade e critérios sólidos em suas proposições.

No entanto, algumas perguntas precisam ser feitas para que se possa compreender mais detalhadamente tais questões: 1) Possuiriam estes alunos uma inteligência normal, comparável à dos demais, ou estariam aquém, sendo este o motivo do mau desempenho escolar? 2) Não estariam

tais estudantes sendo mal trabalhados pela escola? 3) Em que medida os problemas históricos e sociais afetam a educação escolar? De acordo com Patto (1996), o fracasso escolar deve ser entendido como o resultado de problemas sociais e históricos que se repercutem sobre educação escolar como um todo, por meio de práticas que se repetem dia-a-dia nas salas de aula e que, portanto, produzem o não-aprendizado, daí sua qualificação como *processo*. Tal entendimento descarta a possibilidade de se responsabilizar exclusivamente o aluno pelo insucesso na escola.

Já Tuleski e Eidt (2007), com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, afirmam que o fator biológico determina somente a base das reações inatas dos indivíduos. No entanto, sobre esta base, se constitui todo o sistema de reações adquiridas, isto é, todo o processo de apropriação da cultura, o qual é determinado muito mais pela estrutura do meio social onde o indivíduo cresce e se desenvolve do que pelas disposições biológicas. Assim:

[...] mediações adequadas e consistentes podem ter caráter revolucionário para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos [...] aquilo que as funções primitivas ou biológicas não conseguem realizar, as funções superiores ou culturais o conseguem, através da ampliação ilimitada das capacidades humanas [...] A discussão, portanto, deve deslocar-se para o que a sociedade atual vem ou não fazendo para que os sistemas funcionais de origem cultural não se constituam a contento em muitas crianças. (Tuleski e Eidt, 2007, p. 539).

Conforme sugere Machado (2000), as idéias de "falta", "anormalidade", "doença" e "carência", que dominam a formulação das queixas escolares, acabaram ganhando vida própria, transformando-se em mitos, o que pode ser constatado nas cenas do dia-a-dia escolar, onde ouvimos que as crianças têm "distúrbio de aprendizagem", "desnutrição" ou "família muito pobre", como se essas idéias não tivessem sido produzidas historicamente.

Patto (1996), também faz uma pertinente investigação acerca do modo de produção capitalista e das ideologias construídas para hegemonia desse sistema econômico, os quais exercem influência não somente sobre a educação escolar, mas, desde sua consolidação, modificam drasticamente as relações humanas. A autora demonstra, a partir de concepções marxistas, que o estabelecimento do capital é, na verdade, o estabelecimento de uma classe sobre as demais. Na realidade, a burguesia (classe dominante) consolidou os seus ideais e os sobrepujou sobre as demais classes mediante os dois eventos que, conforme a história revela, mais enfaticamente transformaram

as relações entre os homens – a Revolução Francesa (de 1789) e a Revolução Industrial (dos séculos XVIII e XIX).

A Revolução Francesa marca a instauração do Estado tal como o conhecemos, mantenedor da ordem social, da liberdade de ir e vir e protetor do principal interesse da classe burguesa, a propriedade privada. É também a partir da Revolução Francesa que se cria a escola pública, no sentido de liberar os pais para o trabalho e manter a classe operária “sob rédeas curtas”, ou seja, transmitindo aos futuros trabalhadores as idéias e os princípios da classe dominante. Já a Revolução Industrial marca o surgimento de uma nova relação – a de dominação e exploração. Algumas pessoas passaram a ser as “donas”, “proprietárias” do capital (máquinas e fábricas), enquanto que, outras, tiveram que oferecer a única coisa que possuíam, a força de trabalho. Todavia, não se perguntava do que essas pessoas sobreviveriam caso não quisessem trabalhar em tais moldes. Trabalho e emprego tornaram-se coisas distintas e o homem separou-se daquilo que o humanizou. O trabalho, segundo Marx (2002), deixou de ser a satisfação de uma necessidade para ser um meio de satisfazer outras necessidades.

Tais fatores, de acordo com Guareschi (2002), foram os grandes responsáveis pelo que chamamos de “Liberalismo”, tanto econômico quanto filosófico, presentes nas ideologias do modo de produção capitalista. No entanto, com o desenvolvimento do capital, se fez necessário um novo liberalismo, dentro do qual se proclamou a liberdade de mercado. Segundo o autor, a palavra de ordem passou a ser “competitividade”, disputa pelo lucro.

Novamente, algo não foi levado em conta – a competitividade exige a exclusão. Para o autor, as consequências palpáveis do estabelecimento dessa relação de competitividade é a exclusão de bilhões de pessoas. Assim, para se combater tal tragédia, um profundo cinismo foi incorporado à ideologia neoliberal – a estratégia da culpabilização. Todo o sucesso ou fracasso obtido pelo indivíduo passou a ser encarado como unicamente dele. A culpabilização individual passou a ser a saída diante das situações econômicas injustas que o capital produz.

Isso explica o porquê de os alunos em processo de fracasso escolar serem culpabilizados até mesmo pela instituição que lhes deveria garantir o acesso ao saber sistematizado historicamente – a escola. Passam a ser não apenas “excluídos”, mas “expropriados”, pois lhes foi tirado um bem, algo que deveriam receber por direito. Além de arcarem com o ônus da falta de investimento em seu processo educativo, muito provavelmente terão de conviver com o estigma de anormalidade e estarão expostos à possibilidade de encararem a si mesmos como pessoas doentes. Para Guareschi:

Na legitimação da exclusão, é necessário encontrar uma vítima expiatória sobre quem descarregar o pecado de marginalização [...] Essa vítima é o próprio excluído. O culpado não é um sistema, baseado em relações excludentes [...] Não existe, dentro da ideologia liberal, espaço para o social [...] O ser humano, pensado sempre fora da relação, é o único responsável pelo seu êxito ou pelo seu fracasso. Legitima-se quem vence, degrada-se o vencido, o excluído. (2002, p.154).

Dessa forma, podemos dizer que a escola, nos moldes sobre os quais está posta, em geral, olha para o aluno com dificuldades no processo de escolarização não como um desafio a se trabalhar, mas como um problema a ser combatido. O resultado desse processo é um aluno cada vez exposto às manifestações de sofrimento, dentre as quais o *bullying* aparece como principal motivo que incita os alunos a cometer atos hostis uns contra os outros.

Para Nagel (2011), que faz uma análise crítica da violência na escola, a presença do *bullying* constitui-se em “atos típicos de incivilidade”, pois implica na “perda da habilidade do agressor em socializar-se”. Para a autora, a educação deve ser um procedimento interessado no homem e em sua humanização, visando não somente a formação de indivíduos, mas o desenvolvimento da consciência desses. Entretanto, a violência escolar constitui-se em um fenômeno típico do ideário neoliberal, visto que preserva a individualidade em detrimento das concepções de homem enquanto ser social, gerando indivíduos completamente descompromissados com a figura do outro e, para os quais, os atos de ameaçar, agredir ou humilhar não são sinônimos de desumanidade.

Além disso, um segundo fator de sofrimento no aluno pode ser em decorrência do fenômeno da medicalização. Segundo o dicionário Aurélio (1986), a palavra “medicamento” tem o significado de uma substância empregada para combater uma doença ou preveni-la. Já a palavra “remédio” pode ser entendida como uma substância ou recurso que se usa para combater uma moléstia, que serve para aplacar os sofrimentos morais, para atenuar os males da vida ou, ainda, tudo que elimina uma inconveniência, um mal. Isso mostra que o uso de medicamentos para controlar o comportamento dos alunos pode estar revelando não apenas o despreparo do sistema educacional, mas, sobretudo, uma tentativa de se “aplacar os sofrimentos morais”, de se “atenuar os males da vida” e, principalmente, de se “eliminar uma inconveniência, um mal”, que, neste caso, é o próprio aluno destoante da norma instituída.

A partir do momento em que o aluno é medicado regularmente, todos ao seu redor, e o próprio aluno, passam a agir como se houvesse uma “doença” sendo combatida. O “remédio” vai de herói a vilão. Torna-se o responsável pelos estigmas de “aluno doente”, que não aprende porque tem um “distúrbio” ou que reprova devido ao “transtorno”. Porém, com base no que já nos revelava Ana Cecília Sucupira em 1986, mas que ainda permanece muito atual:

Apesar dos inúmeros estudos sobre hiperatividade e de todo o avanço tecnológico da medicina, não se conseguiu detectar nenhuma alteração orgânica, seja no eletroencefalograma, nos raios X de crânio, na ultrassonografia ou mesmo na tomografia computadorizada, que possa ser considerada causa de hiperatividade. (Sucupira, 1986, p. 31).

Essas e outras questões revelam que as controvérsias em torno do TDAH fazem com que o suposto transtorno seja um dos potenciais responsáveis pela geração de sofrimento nos alunos, tendo em vista que são eles que arcarão com o ônus de diagnósticos mal feitos e de tratamentos medicamentosos arbitrários.

Por último, uma terceira possível fonte de sofrimento verificada nas escolas, pode acontecer em decorrência do próprio fracasso escolar. Partindo do pressuposto de que o sofrimento pode se tratar de uma reação frente ao não-aprendizado e todas as suas consequências – como reprovações, diagnósticos de distúrbios de aprendizagem e os estigmas de “aluno atrasado” ou “doente” – percebe-se que o fracasso escolar pode ter muito mais desdobramentos do que a frieza dos números e estatísticas apontam. Estes alunos, por apresentarem dificuldades de aprendizagem, geralmente se encaminham para o insucesso escolar, o que pode desencadear o sofrimento e a intensificação de suas dificuldades.

Dessa forma, com base em pesquisas que apontam a permanência de altos índices de reprovação e evasão e fracasso escolar na realidade brasileira¹, é possível supor que tais dados se configuram em um fator determinante para o processo de sofrimento dos alunos, pois:

A história da Educação no Brasil tem registrado a democratização do acesso à escola - traduzida no aumento do número de vagas - mas não da escolarização. Isto pode ser verificado em pesquisa recente [...] cujos dados demonstram que, em língua portuguesa, somente 5% da amostra podem ser

¹ Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/brasil/> Acesso em: 16/05/2012.

considerados leitores competentes (com habilidades de leitura compatíveis com a série cursada e dominam alguns recursos lingüísticos), e em matemática, apenas 7% conseguem resolver problemas de forma coerente. (Tuleski e Eidt, 2007, p. 531-532).

Frente a isso, utilizando-se de Leontiev (1978), onde vemos que a aprendizagem é o processo de apropriação da experiência produzida pela humanidade através dos tempos e que permite a cada homem a aquisição das capacidades e características humanas, assim como a criação de novas aptidões e funções psíquicas, podemos dizer que o fracasso escolar se constitui numa forma de negação ou impedimento a esses estudantes da plena humanização.

Portanto, torna-se evidente que tais fatores carregam em si um grande potencial para desencadear o processo de sofrimento no aluno com dificuldades de escolarização, tendo em vista que, ao ser-lhe negado os bens culturais produzidos pelo homem no decorrer da história, dá-se a ele provas contundentes de seu fracasso, tendo como consequência as implicações óbvias para a sua formação, desenvolvimento e auto-estima.

Contudo, é importante destacar que, embora haja indícios de que por meio de uma série de fatores o processo de sofrimento realmente ocorra com muitos alunos, existe ainda uma outra possibilidade – o não sofrimento. De acordo com uma pesquisa realizada por Sartoro (2011), o sofrimento, tal como o concebemos, pode não ter a mesma expressão nas representações dos alunos, visto que eles não consideraram suas trajetórias como “fracasso”, mesmo tendo histórico de desistências e reprovações. Conforme explica o autor:

Nossa intenção inicial, ao delimitarmos o foco de pesquisa, era de recorrermos ao conceito de fracasso escolar que comparecia no título de nosso projeto [...] Entretanto, com nossa ida a campo esse termo mostrou-se polissêmico, sendo, pois, apreendido pelos estudantes como um fenômeno de natureza singular que se expressava apenas como fracasso do aluno. Uma das alunas entrevistadas questionou o emprego de tal termo afirmando: “essa é uma palavra muito forte [...] você gostaria que eu te chamasse de fracassado? [...] Ah, coloca troços na adolescência, alguma coisa assim. Mas fracasso, nossa!” (Sartoro, 2011, p.14).

Segundo a constatação do autor, o sentido pessoal das experiências de desistência e reprovação, as quais convencionamos chamar de “fracasso escolar”, assumiam para os alunos a

forma de “tropeços” ou “acidentes” no percurso escolar, o que o levou à mudança do título de sua pesquisa, que teve o incremento da expressão “trajetórias escolares ‘acidentadas”.

Portanto, estando cientes da possibilidade do não-sofrimento, ou do fato deste estar diluído nas vivências² de tais estudantes, é preciso destacar que, durante a idade escolar básica, muitas das funções psicológicas superiores do aluno estão em franco processo de desenvolvimento e, talvez, ainda não haja recursos suficientes para que este faça uma leitura crítica acerca do caminho de insucesso escolar ao qual está trilhando, o que explicaria a ausência da angústia e do mal-estar diante das dificuldades enfrentadas na escola.

Omuro (2006) dá margens a esta possibilidade quando analisa o fracasso escolar mediante a visão do próprio aluno, alojado entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental público. Segundo a autora, os alunos tendem a assumir o fracasso escolar como um fenômeno isolado, sendo suas causas geralmente explicadas por questões de ordem pessoal ou extraescolar, isentando completamente a escola, o professor ou sua metodologia de quaisquer responsabilidades, o que transfere o foco de análise do social para o individual.

Isso demonstra, a nosso ver, que tais fatores impõem aos estudantes uma limitação que os impede de compreenderem que a transmissão do saber sistematizado reflete exatamente as contradições do modo de produção vigente. Com isso, se rechaça a possibilidade da conscientização de tal realidade por parte desses alunos e, conseqüentemente, sua subversão.

Vale salientar que, ainda que as dificuldades impostas aos alunos em sua carreira estudantil sejam vivenciadas como trajetórias escolares “acidentadas” e não com a amplitude verificada na expressão “fracasso escolar”, o sofrimento, mesmo assim, é passível de ocorrer. Ainda que não haja o sofrer pela conscientização de que se é vítima da exclusão ou do fracasso na escola, pode haver a dor pela culpabilização, o desconforto por se compreender que tais “tropeços” ou “acidentes de percurso” são frutos exclusivamente de suas próprias limitações individuais. Tais idéias, segundo Sartoro (2011, p. 21-22), ao evidenciarem que os alunos percebem o fracasso como uma situação não-estaque, passível de mudança ou superável, “reproduzem os princípios da sociedade capitalista, qual seja: a ideologia do esforço e motivação pessoal para superar obstáculos impostos pela natureza de sua ordem.”

² Toassa (2009, p. 57), no entanto, revela que o próprio termo “vivência”, proposto por Vigotski em textos escritos originalmente na Língua russa, que vão de 1916 até 1934, carrega em si mesmo uma relação com a palavra “sofrimento”.

Frente a isso, é necessário que se vislumbre, ao menos, uma educação erguida sobre os pilares os quais cremos ser a chave para a transformação da realidade atual. Essa educação, promotora da emancipação humana, da plena humanização através do domínio dos bens culturais produzidos historicamente, só pode ser alcançada em sua plenitude, segundo supomos, em um contexto único e específico, ou seja, numa sociedade socialista. É sobre essa concepção, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, que trataremos no próximo item.

A escola e o processo de emancipação humana

A Pedagogia Histórico-Crítica tem como premissa a afirmação de que “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2003, p. 14). Todavia, é necessário questionarmos: será que este conhecimento realmente está sendo socializado para aqueles que fracassam na escola? Ante o que vimos até o momento, podemos dizer que não. No entanto, propomos aqui uma educação que realmente socialize o saber sistematizado e que contribua para a reversão de tal quadro.

Segundo Saviani (2003), pelo fato de a educação ser um fenômeno próprio dos seres humanos, ela só pode se compreendida com base na atividade humana, ou seja, pelo trabalho. De acordo com o autor, o trabalho não consiste em uma atividade qualquer, mas em uma ação adequada a finalidades, que antecipa mentalmente o resultado da ação devido ao seu caráter racional e intencional. Sendo assim, a própria educação é “uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2003, p. 11).

A partir disso, a natureza e a especificidade da educação podem ser entendidas com base no processo de produção da existência humana, no qual se instalam dois tipos de trabalho, o material e o não-material. O primeiro, diz respeito à produção dos bens materiais, ao trabalho concreto, à subsistência material. Já o segundo, pode ser traduzido na produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades ou, simplesmente, na produção do saber sobre o conjunto da produção humana (natureza e cultura).

A natureza da educação, portanto, situa-se nesta categoria de trabalho não-material, porém, marcada pelo fato de que o seu produto (o saber e sua assimilação) não se separa do ato de produção (a transmissão do saber). Em outras palavras, “o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo – produzida pelo professor e consumida pelos alunos.” (Saviani, 2003, p. 12-13).

No que se refere à especificidade, o autor revela que característica central da escola é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações, sendo necessário, portanto, viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, dosando-o e sequenciando-o persistentemente de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio (*habitus*), tornando-se, o saber, a “segunda natureza” do indivíduo. Outrossim, entendida a natureza e a especificidade dos processos educativos, torna-se necessário compreendermos as questões sociais e históricas que impedem a real concretização de uma concepção socialista de educação, que supere o capital e suas ideologias.

Conforme explica Saviani (2005, p. 224), Marx constitui-se num instrumento para se analisar e compreender a sociedade capitalista, de modo que, em seus trabalhos, é possível se perceber as leis que regem o nascimento, a existência, o desenvolvimento e a substituição do capitalismo por outra forma social de mais alto nível – o socialismo – gestado no interior do próprio sistema capitalista por meio das contradições que lhes são próprias.

Nesse mesmo raciocínio, baseado nas proposições marxistas, Vigotski (2004), demonstra que o avanço do modo de produção capitalista trouxe como consequência a degeneração da personalidade humana e a divisão não só trabalho, mas do próprio homem:

[...] a divisão entre a cidade e o campo, condenou a população rural a um milenar embotamento mental; [condenou] a população urbana à escravização, cada qual segundo seu ofício particular. Tal separação aniquilou a base para o desenvolvimento espiritual do primeiro, e a do físico, para o último. [...] Essa degeneração do homem avança à medida mesma em que a divisão do trabalho alcança seu nível mais alto, na manufatura. A manufatura ‘quebra’ o ofício do artesão em operações fracionadas, e atribui, na qualidade de vocação, cada uma delas a um trabalhador distinto e os acorrenta a uma operação fracionária específica, a uma ferramenta específica de trabalho para o resto da vida. (Vigotski, 2004, p. 4).

Entretanto, em sua marcha desenfreada pela mais-valia, o capitalismo avançou para a criação das máquinas utilizadas pela grande indústria, acirrando ainda mais a cisão entre o homem e o trabalho. Isso conduziu a uma degradação ainda maior da personalidade humana e de seu potencial de desenvolvimento e apropriação dos bens culturais produzidos historicamente. Em suma, o homem foi substituído pelo trabalho mecânico e sua fonte de humanização transformou-se no motivo de sua escravização e exploração.

Não bastassem esses problemas, Saviani (2005, p. 242) explica que as transformações na sociedade capitalista levaram à “Segunda Revolução Industrial”, marcada pela associação entre *fordismo* e *taylorismo*, que resultaram na tendência de se elevar ao máximo a extração de mais-valia, exacerbando ainda mais a exploração da força de trabalho. Ele também aborda a recente e comumente denominada “Terceira Revolução Industrial”, revolução da informática e da microeletrônica, que vem promovendo a transferência não apenas das funções manuais para as máquinas, mas as próprias funções intelectuais e cognitivas.

É importante ressaltar que essas “conquistas” do capitalismo foram conseguidas por meio de ideologias, pretextos e cinismos que pregavam a liberdade do homem e a modernização. Para Saviani (2005, p. 230), “a função de mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal”.

Mediante o que foi exposto, fica evidente que a sociedade se organiza em torno dos modos de produção, de maneira que a produção intelectual acaba sendo determinada pela forma de produção material (Vigotski, 2004). Isso significa que cada forma historicamente definida de produção material tem sua forma correspondente de produção espiritual. Portanto, cabe neste momento, a afirmação de que para a construção de uma educação de cunho realmente socialista, o modo de produção capitalista e sua organização social de classes têm de estar superados. Do contrário, os interesses da classe dominante, as ideologias postas, a divisão do trabalho (social, manual e intelectual), os processos de competição, a busca pela mais-valia e o processo de exclusão, continuarão moldando as formas de se pensar, agir e transmitir o saber, de modo a fortalecer a degeneração da personalidade humana.

Vigotski (2004, p. 9) postula que tais contradições só podem ser resolvidas “através da revolução socialista e da transição para uma nova ordem social, em uma nova forma de organização das relações sociais”. A partir disso, Saviani (2005) explica que o papel da escola na emancipação humana deverá se estabelecer nos três níveis de ensino – fundamental, médio e superior – todavia, em direta contraposição às concepções liberais.

Desse modo, em primeiro lugar, o autor preconiza um ensino fundamental que supere a contradição entre o homem e a sociedade, garantindo uma formação básica comum que possibilite a reconciliação entre o indivíduo e o cidadão, entre o homem individual real e o cidadão abstrato. Tal contradição do modo de produção capitalista se dá à medida que se contrapõe o homem enquanto indivíduo egoísta (real) ao homem enquanto pessoa moral (cidadão abstrato). Na verdade, o

homem individual real deve recuperar em si o cidadão abstrato, convertendo-se, como homem individual, em ser genérico, pertencente ao gênero humano, que se desenvolve no contato com o outro e nas relações sociais.

Posteriormente, Saviani (2005, p. 234) defende uma educação socialista de nível médio centrada na ideia de politecnia, isto é, envolvendo o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulariam os processos práticos básicos da produção. Tal ensino visaria à superação da contradição entre o homem e o trabalho, através da tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana, individual e social. É importante destacar, conforme esclarece o autor, que o ensino politécnico não significa a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos, que conhecem o conjunto do processo produtivo, o que difere radicalmente da escola profissionalizante burguesa.

Por último, Saviani (2005, p. 236) propõe um ensino superior onde haja a reconciliação entre o homem e a cultura, visto que esta contradição contrapõe a cultura socializada, produzida coletivamente pelos homens, à cultura individual, apropriada privadamente pelos elementos colocados em posição dominante na sociedade. Nesse sentido, a educação socialista de ensino superior teria a função de organizar a cultura mais elaborada como forma de possibilitar a todos os membros da sociedade a participação plena da vida cultural, independentemente do tipo de atividade profissional exercida.

Já para Vigotski (2004), a educação deveria desempenhar um papel central na transformação socialista do homem. Ela deveria ser o percurso de formação social consciente de novas gerações e a forma básica para transformar o tipo humano histórico concreto.

Todavia, com a atual forma de produção e de organização social, todos os setores da sociedade acabam sofrendo com as contradições e “subprodutos” gerados pelo capitalismo, inclusive a educação, o que nos leva emprestar a afirmação de Facci (2007, p. 326) e concordar sem reservas com o que diz a autora: “[...] se a escola não vai bem é porque a sociedade não vai bem. O fracasso escolar é apenas um dos aspectos desta crise geral”.

Considerações Finais

Para finalizar, é importante destacarmos os principais aspectos aqui discutidos e a correlação entre eles, pois são cruciais para o entendimento acerca da educação, do fracasso escolar e do sofrimento gerado no aluno com dificuldades no processo de escolarização.

Inicialmente, nosso objetivo foi levantar os principais fatores os quais produzem e interferem na atual forma de organização da educação escolar, bem como suas implicações sobre o desempenho e o aspecto emocional dos alunos, principalmente no que se refere à possibilidade de sofrimento. Para tanto, discutimos as principais queixas escolares da atualidade e os aspectos contraditórios desses conflitos, resultados de problemas sociais e históricos que não somente atingem, mas que ditam a educação escolar no Brasil.

Posteriormente, buscamos correlacionar os problemas da educação com as manifestações do sofrer na escola, tendo em vista que as dificuldades de aprendizagem, o déficit de atenção, o processo de medicalização, a indisciplina e, como resultado de tudo isso, o fracasso escolar, podem estar revelando, no plano individual (do aluno), sentimentos de incapacidade e baixa auto-estima, o que, numa palavra, pode ser traduzido como sofrimento.

Mais adiante, levantamos a possibilidade de não haver sofrimento em tais alunos, tendo em vista que muitos deles percebem seus insucessos apenas como trajetórias escolares “acidentadas”, enxergando a si mesmos como capazes de superar os “tropeços” da vida estudantil. No entanto, destacamos que, ainda assim, o sofrimento pode se fazer presente, todavia, mascarado na forma de autculpabilização, isto é, de uma autoatribuição de culpa que esquiva a educação e questões sócio-históricas de qualquer participação nesse processo.

Por fim, com base em tudo o que foi discutido, entendemos ser necessária a proposta de uma educação que realmente contemple a transmissão do saber sistematizado, tendo por objetivo a socialização do conhecimento e a completa humanização dos indivíduos. Frente a isso, analisamos a função da escola na emancipação humana por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, algo que só é possível de realizar-se plenamente no interior de uma sociedade socialista, que supere o modo de produção vigente e todas as suas ideologias e contradições. Desta forma, consideramos que cabe à Psicologia fazer frente a essa divisão desigual do conhecimento, que tem provocado a exclusão e fracasso de muitos alunos na escola, culpabilizando-os por questões que são sociais. O investimento em políticas públicas que realmente socializem os conhecimentos deve ser uma das propostas de uma Psicologia que se compromete com um novo homem, um homem que pode se desenvolver cada vez mais quando se apropria dos conhecimentos científicos, conforme apregoa Vigotski (2000).

Referências

- Aurélio (1986). *Novo Dicionário*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Boarini, M. L. (1998). Indisciplina Escolar e Dificuldades de Aprendizagem Escolar: Questões em Debate. *Série Apontamentos*. Maringá: Eduem, 69.
- Collares, C. A. L & Moysés, M. A. (1994). A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico: A Patologização da Educação. *Série Idéias*. São Paulo, 23, 25-31.
- Facci, M. G. D; Eidt, N. M & Tuleski, S. C. (2006). Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Psicologia USP*, 1, 99-124.
- Facci, M. G. D; *et al.* (2007). Psicologia Histórico-Cultural e Avaliação Psicológica: O processo ensino aprendizagem em questão. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*. Campinas, 323-338.
- Guareschi, P. A. (2002). Pressupostos psicossociais da exclusão: Competitividade. In Sawaia, B. (Org.), *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 140-156.
- Leite, H. A. (2010). *O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da psicologia histórico-cultural: Uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Machado, A. M. (2000). Avaliação psicológica na educação: Mudanças necessárias. In Tanamachi, E. R; Rocha, M. L & Proença, M. P. R. (Orgs.), *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 143-167.
- Marx, K. (2002). Manuscritos econômico-filosóficos. In *Col. A obra prima de cada autor*. São Paulo: Martin Claret. (Trabalho original publicado em 1844).
- Nagel, L. H. (2011). Alternativas de enfrentamento do Bullying. In Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 10. Maringá: Paraná. *Anais*. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.
- Omuro, S. A. T. (2006). *A recuperação de ciclo II na visão de alunos da rede estadual paulista de ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC, São Paulo.
- Patto, M. H. S. (1996). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiróz.

Patto, M. H. S. (1997). Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, São Paulo, 1, 47-62.

Sartoro, E. R. L. (2011). *Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares “acidentadas”*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Porto Velho.

Saviani, D. (2003). *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2005). Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In Lombardi, J. C & Saviani, D. (Orgs.), *Marxismo e Educação: Debates contemporâneos*. Campinas: Histedbr, 223-273.

Souza, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: Desafios e perspectivas. In: Tanamachi, E. R; Rocha, M. L. & Souza, M. P. R. (Orgs.), *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 105-142.

Sucupira, A. C. S. L. (1986). Hiperatividade: doença ou rótulo? *Cadernos Cedes*. São Paulo, 30-43.

Toassa, G. (2009). *Emoções e vivências em Vigotski: Investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. Tese (Doutorado em Psicologia). USP, São Paulo.

Tuleski, S. C; Eidt, N. M. (2007). Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 3, 531-540.

Vigotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2004). *A Transformação Socialista do Homem*. (R. D. S. Barros, Trad.). URSS: Varnitso. (Trabalho original publicado em 1930).