

# UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Carlise Inês Groth Lezonier\*

Diego Souza Lezonier\*\*

## RESUMO

A educação é direito fundamental porque permite a instrumentalização dos demais. Sem conhecimento, não há o implemento universal e de fato dos demais direitos, já que a ignorância leva a uma passividade generalizada que impede questionamentos. Mas, com este artigo, foca-se principalmente no padrão de qualidade, que aparece no inciso VII do art. 206 da Constituição. É de fundamental importância que se olhe cada vez mais não apenas se há escolas, mas quais escolas existem hoje como opção de educação para crianças e adolescentes. Com esse propósito, a discussão perpassa por uma análise e um entendimento do que é uma educação de qualidade. A educação deve enfrentar essa complexidade e fugir da visão reducionista que separa de maneira irreduzível sujeito/objeto, sentimento/razão, alma/corpo. O conhecimento deve reconhecer esse caráter multidimensional do ser humano. O texto procura demonstrar a importância de uma educação que possua sentido/significado para os alunos, e não conhecimentos que estejam totalmente desvinculados de sua realidade. Não é possível exigir criatividade, tomada de iniciativa, posições e questionamentos por parte dos alunos se a forma como o professor conduzir a aula não abrir espaços e momentos para que assim ocorra, com vistas à promoção de um ser humano mais crítico, mais humano.

Palavras-chave: Processo de ensino-aprendizagem. Sentido/significado. Educação.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é a base para o crescimento sustentável de qualquer nação, fundado no desenvolvimento do ser humano. Frase verdadeira? Não parecem restar dúvidas de que sim. Por este motivo, o direito à educação está no art. 206 da Constituição Federal, e funda-se nos seguintes princípios:

- a) I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- b) II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- c) III - pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- d) IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- e) V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos da rede pública;
- f) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- g) VII - garantia de padrão de qualidade;
- h) VIII - piso salarial nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988).

A educação é direito fundamental porque permite a instrumentalização dos demais. Sem conhecimento, não há o implemento universal e de fato dos demais direitos, já que a ignorância leva a uma passividade generalizada que impede questionamentos, assegura a manutenção de antigos sistemas violadores das normas que valorizam o ser humano e impede o crescimento do homem e o conseqüente amadurecimento da nação (AMIN, 2013). Nesse sentido, os oito incisos citados anteriormente tratam de ideais para a escola pública. Mas neste artigo se foca principalmente em

\* Pós-graduada em Saúde Mental e Coletiva pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Graduada em Psicologia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; carliseines@yahoo.com.br

\*\* Pós-graduado em Direitos Fundamentais da Criança, Adolescente e Família pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Graduado em Educação Física pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; diegolezonier@hotmail.com

um deles, o inciso VII, que fala em padrão de qualidade. É de fundamental importância que se olhe cada vez mais não apenas se há escolas, mas quais escolas existem hoje como opção de educação para crianças e adolescentes. Que educação estão tendo, e com quais conceitos? Afinal, está na Constituição: garantia de padrão de qualidade. Mas o que é esse padrão de qualidade? Quais os saberes e práticas necessárias por parte de professores e da equipe pedagógica para que se alcance uma educação de qualidade? Assim, também cabe discutir cada vez mais a função da escola como instituição formal de ensino, no que se refere tanto aos conteúdos quanto à problematização, buscando, assim, alcançar esse padrão de qualidade definido como direito de todos.

Com base nesse propósito, no presente artigo se buscou, por meio do método analítico descritivo, discutir um parâmetro do que se entende ser uma educação de qualidade, e o quanto ela é importante para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

## 2 A ESCOLA E SUA FUNÇÃO

A escola é, sem dúvida, um espaço complexo em todos os seus contextos. Neles estão inseridos sujeitos distintos, em formação, cada qual com seus desejos, sonhos, dificuldades, medos e virtudes. Um espaço cujo principal objetivo tem sido objeto de discussão desde muito tempo, mas que em uma análise mais cuidadosa, sempre recai em uma compreensão: o desenvolvimento do ser humano. A escola seria um ambiente para que o ser humano que se desenvolve (aluno) obtenha apoio de quem se preparou para ajudar nesse propósito (professor), que é conhecer e aprender o que lhe será útil e importante em sua trajetória de vida.

Mas afinal, qual a função da escola e o que se espera dela (professores e equipe pedagógica), pensando-se em uma educação de qualidade?

Morin (2005) contribui para esta discussão ao analisar a incerteza do conhecimento. O autor discorre sobre todos os recursos que os seres humanos possuem na busca pela verdade e lembra da possibilidade de erros mentais, intelectuais e da razão. O desenvolvimento do conhecimento científico é um meio poderoso de detecção dos erros e de luta contra as ilusões. Contudo, os paradigmas que controlam as ciências podem, por si só, desenvolver as ilusões, e nenhuma teoria científica está imune eternamente ao erro. Poder-se-ia acreditar em eliminar todo risco de erro crendo apenas na racionalidade e recalçando toda a afetividade. Mas essa teoria não se sustenta quando se entende que o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, qual seja, da curiosidade, da paixão, que servem também como mola para a pesquisa científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas também pode fortalecê-lo. A faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo aniquilada, pelo déficit de emoção, e o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais. Nesse ponto é que o autor reflete sobre o papel da educação: em sua visão, a educação deve enfrentar essa complexidade e fugir da visão reducionista que se tornou o “grande paradigma do Ocidente”, que separa de maneira irredutível sujeito/objeto, sentimento/razão, alma/corpo. O conhecimento deve reconhecer esse caráter multidimensional do ser humano e nele inserir esses dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras. A dimensão econômica, por exemplo, está em inter-retroação com todas as outras dimensões humanas, e carrega em si necessidades e paixões humanas que ultrapassam os meros interesses econômicos. A educação deve ampliar a visão de mundo, armar cada um para o combate vital para a lucidez e favorecer o desenvolvimento de uma inteligência geral, que consiga relacionar de maneira mais refinada as particularidades de cada conhecimento. De fato, a hiperespecialização impede tanto a percepção do global (que ela fragmenta em parcelas), quanto a do essencial (que ela dissolve) (MORIN, 2007).

Outro autor que trabalha a escola e sua função é Libâneo (2012). Ele trabalha sob uma perspectiva de diferenciação de contexto, em que existiria uma escola para ricos na qual privilegiaria a obtenção de conhecimentos, e uma para os pobres, onde restaria o acolhimento social em sua missão assistencial:

Assim, a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão *educação inclusiva*), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendiza-

gens *mínimas* para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades *mínimas* de aprendizagem, basta um professor que apreenda um *kit* de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos *pacotes* de livros didáticos dos chamados *sistemas de ensino*) [...] Eis que as vítimas dessas políticas, aparentemente humanistas, são os alunos, os pobres, as famílias marginalizadas, os professores. O que lhes foi oferecido foi uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral. O que se anunciou como *novo padrão de qualidade* transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social. (LIBÂNIO, 2011).

É preciso observar que a procura por um modelo de educação que visa um olhar mais abrangente sob a perspectiva humana não pode esquecer de uma de suas principais funções: a preparação para a vida social por meio da obtenção dos conhecimentos culturalmente adquiridos e acumulados.

Nesse momento, outra pergunta se impõe: quais são os saberes e práticas necessárias por parte de professores e da equipe pedagógica para que se alcance uma educação de qualidade? Como ensinar de modo que os alunos interajam e realmente participem do aprendizado?

Arroyo (2007) afirma que:

A questão que muitos coletivos docentes se colocam é se será suficiente ensinar bem, competentemente para garantir a socialização do conhecimento para todos os alunos e alunas. Se não será necessário perguntar-nos como profissionais pelos tempos mais adequados para ensinar. Respeitar o tempo apropriado a cada conhecimento não será decisivo para que o conhecimento seja aprendido e socializado?

O autor ainda reflete que hoje a matéria já está predeterminada para cada bimestre, resta aos professores seguirem essa rota e “correrem atrás”. Mas quando em uma turma os alunos são indisciplinados, não acompanham esses tempos predeterminados da matéria, quais alternativas os professores têm? Dialogar com os alunos, motivá-los, partir de seu tempo humano, mental, ou seguir o tempo indexável da matéria? Alguns procurarão articular os tempos entre a matéria e os educandos. Mas a tendência mais frequente será correr com a matéria, quem acompanhar, acompanhou. Muitas das dificuldades da docência e muitas das indisciplinas e desinteresses têm por base essa “disritmia” entre os tempos predefinidos da matéria, os tempos de aprender dos educandos e de ensinar dos seus mestres (ARROYO, 2007).

Essa questão é central no processo de ensino-aprendizagem. O quando também se articula de maneira intrínseca com o como ensinar. De que maneira atrair a atenção dos alunos, que parecem cada vez mais dispersos, de modo a integrá-los realmente na aula? O modo como os conteúdos são escolhidos e a maneira como são trabalhados, se partem ou não da realidade dos alunos e se é algo que eles podem relacionar no seu cotidiano podem ser referências centrais em uma nova visão da relação conhecimento/problematização/aprendizado.

### 3 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: UMA EDUCAÇÃO COM SENTIDO/SIGNIFICADO

A educação parece nos dias atuais estar perdendo o sentido/significado perante os alunos. Sem cometer generalismos, percebe-se uma crescente desmotivação no processo de ensino-aprendizagem. Ao que pese os inúmeros estudos e recorrentes esforços envidados nessa área – da educação – o que se percebe hoje é uma incapacidade cada vez maior por parte dos alunos em relacionar os conteúdos que estudam com o seu cotidiano. E ao não conseguirem se enxergar como parte fundamental do processo de aprendizagem, sob uma perspectiva positiva da escola, gera-se, de certa forma, uma alienação do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ao perder o sentido/significado, por estar desvinculada de sua realidade, pelos alunos não visualizarem sua vida naquele conteúdo, a aprendizagem passa a ser apenas um meio para algo, um meio para conseguir “passar no vestibular” ou se inserir “no mercado de trabalho” no futuro, marcado pela célebre frase “para ser alguém na vida”. Só que esses objetivos/realidades estão por eles mesmos muito distantes da realidade do aluno e, por muitas vezes, ser desconectado de suas vivências gera completa desmotivação por aprender algo que não possui significado mais concreto.

Saviani e Duarte (2010) citam Marx ao falarem sobre o conceito de exteriorização (*Entäußerung*), que no contexto da análise marxiana significa que o produto do trabalho, no momento em que é apropriado pelo capital, torna-se algo que não expressa a individualidade do trabalhador, mas, ao contrário, defronta-se com o trabalhador como um ser hostil e estranho, como um ser alheio ao ser do indivíduo que o produziu.

A exteriorização do trabalhador em seu produto significa não somente que seu trabalho se converte em um objeto, em uma existência exterior, mas que existe fora dele, independente, estranho, que se converte em um poder independente frente a ele; que a vida que emprestou ao objeto se lhe defronta como coisa estranha e hostil. (SAVIANI; DUARTE, 2010).

Sobre esse assunto, Marx prossegue questionando o que significa o trabalho para o trabalhador:

Primeiramente, que o trabalho é externo ao trabalhador, quer dizer, não pertence a seu ser; que em seu trabalho não se afirma, mas se nega; não se sente feliz, mas infeliz; não desenvolve uma livre energia física e espiritual, mas mortifica seu corpo e arruína seu espírito. Por isso o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, e no trabalho se sente fora de si. Está em sua casa quando não trabalha e quando trabalha não está em sua casa. Seu trabalho não é, assim, voluntário, mas forçado, trabalho forçado. Por isso não é a satisfação de uma necessidade, mas somente um meio para satisfazer as necessidades fora do trabalho. (SAVIANI; DUARTE, 2010).

Mas será que é possível fazer uma relação desses pensamentos com a educação? Mészáros (2005) coloca que “[...] poucos negariam hoje que a educação e os processos de reprodução mais amplos estão intimamente ligados.” Nesse sentido, é preciso se perguntar se os conteúdos e todo o processo de ensino-aprendizagem estão realmente ligados e relacionados à realidade dos alunos, se possuem sentido/significado para eles, ou se os conteúdos estudados na escola estão se tornando muitas vezes “hostis e estranhos”. Se questionássemos a respeito do que significa o aprendizado para os alunos, em uma analogia ao questionamento de Marx sobre o trabalho para o trabalhador, será que não encontraríamos também uma resposta similar?

Mészáros (2005), em seu texto, defende uma educação além do capital, isto é, uma educação que seja capaz de formar indivíduos capazes de se sobressair a esse modelo de reprodução do sistema, e que não esteja implicada apenas nos anos “formais” da educação, mas que contemple, por meio de práticas educacionais as quais habilitem o sujeito a realizar redefinições por ele próprio, uma “educação contínua”.

Busca-se, nesse sentido, uma educação que consiga realizar essa articulação entre o saber acumulado historicamente, os conteúdos, as disciplinas, as vivências e a realidade peculiar de cada região, de cada comunidade, de cada sujeito. Uma educação que faça os alunos se sentirem motivados em aprender, na qual eles consigam enxergar sua realidade nos conteúdos de sala de aula, conteúdos que possuam sentido/significado. E, ao possuírem sentido/significado, possam tornar a tarefa de apreender a realidade algo mais concreto. Uma educação que seja crítica, e sendo crítica, também seja emancipatória.

Trebels (2006), em seu artigo, cita um exemplo de Held que ilustra a importância da autonomia e do conceito de emancipação trabalhado nesse contexto:

Em uma sala com muitos objetos, cadeiras, mesas, armários, etc., encontram-se duas pessoas fazendo teste de percepção e movimento. Ambas são dotadas de óculos que deformam o ambiente, os contornos de tudo que existe se desloca e se distorce. Uma das pessoas é ativa, movimenta-se sozinha, enquanto a outra, passivamente, é deslocada pela primeira, numa cadeira de rodas. A pessoa ativa consegue, em questão de uma hora, adaptar-se aos óculos e consegue “entender-se” com o ambiente. No entanto a pessoa passiva, embora tivesse passado pela experiência da visão com os óculos, da mesma forma que a primeira, não consegue se adaptar a eles.

Trebels (2006) quis explicitar que esse experimento comprova uma fundamental diferença entre um movimento próprio e um simples ser movimentado. O autor afirma que “[...] certamente a constituição intencional de uma pessoa é decisiva para, por exemplo, ela querer movimentar-se para um determinado ponto e conseguir reajustar sua percepção com o passar do tempo”.

Esse exemplo está ligado à concepção dialógica do movimento humano. Contudo, ao observá-lo com atenção, percebe-se o quanto ele reflete uma verdade no campo educacional geral: a importância de o aluno também se assumir como sujeito da produção, da construção e da reconstrução do saber, em uma postura ativa e não passiva no processo de ensino-aprendizagem, pois somente assim se pode falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos alunos.

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) critica fortemente o “ensino bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, e discorre que:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que as conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Ensinar não é transferir conhecimentos. Esse conceito é de extrema importância, isso porque

[...] é importante salientar que o homem, na visão sócio-histórica não é entendido como um ser passivo, que precisa somente aprender os símbolos já construídos; ao longo do tempo, os homens constroem e reconstróem novos sistemas simbólicos; e é exatamente isso que dá ao homem seu caráter de sujeito histórico que, ao criar cultura, cria a si mesmo. (LEITE; LEITE; PRANDI, 2009).

Bem, isso deixa claro que é preciso entender o ser humano como um ser ativo, produtor, e por isso mesmo necessita desenvolver essa disposição no sentido de intencionalidade e autonomia.

Mediar a aprendizagem, portanto, na perspectiva sócio-histórica significa possibilitar e potencializar a construção do conhecimento. “Significa estar consciente de que não se transmite conhecimento” (MEIER; GARCIA, 2007 apud LEITE; LEITE; PRANDI, 2009). Dessa forma, o professor precisa atuar intencionalmente entre o objeto de conhecimento e o aluno, de forma a modificar, alterar, organizar, enfatizar, transformar os estímulos provenientes desse objeto, a fim de que o mediado construa sua própria aprendizagem. (LEITE; LEITE; PRANDI, 2009).

Por isso a importância do que é ensinado não ser algo “estranho e hostil”, mas ter ligação com os saberes e as vivências dos educandos, porque, compreendendo essa realidade é que o educador poderá construir uma sólida ação educativa que promova o desenvolvimento, estimulando o educando e auxiliando-o, por meio de mediações significativas, a construir seu desenvolvimento potencial, transformando-o em real. Para Vygotsky (1988 apud LEITE; LEITE; PRANDI, 2009), a escola é o lugar mais propício para o desenvolvimento.

Em outra passagem, Freire (1996) argumenta que:

[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação oral do educando.

O que se entende nesse contexto não é uma minimização da importância dos conteúdos, muito pelo contrário. Fala-se aqui na importância do aprendizado relativo ao saber acumulado histórica e culturalmente. O que não se deixa de explicitar, contudo, é que não se pode reduzir a prática docente ao puro ensino dos conteúdos. Tão importante como o ensino dos conteúdos, é o jeito que se ensina, ou o que Freire (1996) chamaria de “[...] meu testemunho ético ao ensiná-los.”

No que se refere à questão do sentido/significado proposto, Freire (1996) fala que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, e questiona o porquê não discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em

relação com o ensino dos conteúdos. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta à qual se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina?

Relacionando esses pensamentos com o exemplo anterior de Held, é preciso constatar que a educação não pode ser algo estranho ao aluno, algo que o movimenta em sua passividade perante os conteúdos trabalhados, na concepção de ensino bancário, de transmissão de conteúdos. Se o objetivo é formar pessoas conscientes, críticas, emancipadas, autônomas, então é necessário fazer com que o aluno seja o personagem que se movimenta no exemplo anterior, qual seja, sujeito que vai construindo seu saber com o educador no processo de ensino-aprendizagem, sujeito ativo e consciente que é sujeito da história e não seu mero objeto.

Por que não pensar uma educação que seja instrutiva, sabedora da sua vocação intrínseca de desenvolvimento e da formação de pessoas, mas que, ao mesmo tempo que não perde o foco desse ponto, possa ser atrativa, instigante, desafiadora? Não é possível exigir criatividade, tomada de iniciativa, posições e questionamentos por parte dos alunos se a forma como o professor conduzir a aula não abrir espaços e momentos para que assim ocorra. Em um mundo onde as informações estão ao alcance de um clique, já não se pode mais imaginar uma educação que prime apenas e tão somente pela obtenção de um conhecimento dito e aceito como necessário. E já não se pode mais furtar o pensamento de como devem ser trabalhados os conteúdos. Encontrar uma forma de criar um ambiente propício para o diálogo, e não somente isso, mas propício para que o aluno possa ir construindo seu desenvolvimento, é uma das tarefas mais urgentes. Buscar uma teoria, uma prática pedagógica que não exclua o caráter humanamente formador da escola, em sua dimensão moral, ética, cidadã, privilegiando apenas os conteúdos em uma experiência essencialmente técnica, nem ao contrário, que mutile os objetivos da escola de acesso à cultura e à ciência em detrimento de uma escola que enfatize a socialização e a convivência social, colocando em segundo plano a aprendizagem dos conteúdos, parece ser o dilema que é necessário superar.

#### 4 O SER HUMANO E A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO

O ser humano é um ser complexo. Essa afirmação de Morin (2005) se completa afirmando que todo ser humano traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas. Para Morin (2005), o homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio. O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio. É um ser de violência e ternura, de ódio e amor. Por tudo isso, cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade.

O grande desafio do professor hoje, que teve uma formação na qual sua integração não foi considerada, é enxergar seu aluno em sua totalidade e concretude (MAHONEY; ALMEIDA, 2005). Em seu artigo, os autores tratam da contribuição da teoria do desenvolvimento de Henri Wallon para a compreensão da dimensão afetiva e sua relevância no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem somente pode ser analisado como uma unidade, pois ensino e aprendizagem são faces de uma mesma moeda; nessa unidade, a relação interpessoal professor-aluno é um fator determinante. Esses atores são concretos, históricos, trazendo a bagagem que o meio lhes ofereceu; estão em desenvolvimento, processo que é aberto, constante e permanente (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

O processo de ensino-aprendizagem é o recurso fundamental do professor, sua compreensão, e o papel da afetividade nesse processo é um elemento importante para aumentar a sua eficácia.

No polo *ensino* tem-se um professor que, para atingir seus objetivos, deve ter clareza de alguns pontos, como: confiar na capacidade do aluno é fundamental para que ele aprenda; ao ensinar, está promovendo o desenvolvimento do aluno e o seu próprio; ao desempenhar todas as suas tarefas no cotidiano escolar, revela diferentes saberes; as emoções e os sentimentos podem variar de intensidade em razão dos contextos, mas estão presentes em todos os momentos da vida, interferindo de alguma maneira em nossas atividades.

No polo *aprendizagem* tem-se um aluno que busca a escola com motivações diferentes; tem características próprias, conforme o seu momento de desenvolvimento; e tem saberes elaborados nas suas condições de existência (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Quanto a esse assunto, Oliveira e Cruz (2013) discorrem que a relação professor/aluno está revestida de afeto. É uma relação transferencial, ou seja, na sala de aula o filho revive a relação original de pais e filhos, transferindo para o professor todo o amor (ou hostilidade) que um dia teve de abrir mão para ingressar em um mundo social.

A teoria de Wallon se mostra relevante, pois traz dois aspectos que não podem passar despercebidos em qualquer discussão sobre essa temática: a dimensão afetiva e a visão do aluno de forma integrada, em que as dimensões afetiva, cognitiva e motora estão imbricadas.

Sobre essa temática, Arroyo (2007) tem uma fala muito interessante:

Sabemos bastante sobre o que e como ensinar e até sobre processos de aprendizagem, porém sobre a formação dos educandos como sujeitos totais, como sujeitos cognitivos, éticos, culturais, estéticos, afetivos, sabemos muito pouco. Entretanto, os educandos se revelam nas escolas como sujeitos totais e exigem que demos conta desta totalidade.

Um dos grandes problemas que o modelo social/capitalista impôs foi o da visão fragmentada. A busca pelo aperfeiçoamento das técnicas e ciências fez com que se buscasse na especialização uma maneira mais veloz de desenvolvimento. O contraponto é que se gerou com isso uma visão dicotomizada da realidade, em que os saberes pareciam não poder se relacionar mais. Morin (2005) afirma que o ser humano continua espartilhado, partido como pedaços de um quebra-cabeça ao qual falta uma peça, e que aí reside um problema epistemológico: é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, redutor. As ciências humanas são elas próprias fragmentadas e compartimentadas. Paradoxalmente se assiste ao agravamento da ignorância do todo, enquanto avança o conhecimento das partes.

No contexto educacional, é preciso superar toda visão fragmentada da realidade que a permeia, em que se contrapõem professor *versus* aluno, ensino *versus* aprendizagem, corpo *versus* mente, cognitivo *versus* afetivo, conteúdo *versus* problematização, cultura geral *versus* vivências pessoais. Uma educação que não polarize essas instâncias, mas que, ao contrário, busque perante as diferenças que a constituem uma unidade a qual possibilite uma prática educativa mais humana e eficaz.

## 5 CONCLUSÃO

O espaço escolar é extremamente rico em propiciar experiências e um terreno fértil para grandes aprendizados. Em seu cerne está uma capacidade enorme de desenvolvimento de seres humanos em todos os atores que ali atuam, alunos, professores e os demais agentes que interagem. Um ambiente complexo e desafiador, mas que permite, ao se estudá-lo, perceber o quão importante é na vida das crianças e adolescentes. Tanto a figura do professor interfere de maneira muito significativa no desenvolvimento dos alunos quanto os conteúdos ensinados, e essa época escolar pode ecoar na vida dos alunos em toda sua trajetória, positiva ou negativamente.

Por todas essas constatações é que urge, nos dias atuais, pensar um novo modelo de processo de ensino-aprendizagem que valorize o aluno em toda sua capacidade criativa e inventiva. E um processo de ensinar que favoreça o entendimento geral, uma problematização dos conhecimentos que demonstre de maneira mais próxima a realidade na qual se convive, um trabalho que traga a vida para dentro das aulas, às vezes tão teóricas.

Diante do exposto, a compreensão que se tem é a de que é necessário hoje pensar a educação sob uma perspectiva multifocal. Compreender que a realidade é dinâmica e interposta por diversos fatores (e não menos a educacional – violência nas escolas, desmotivação, dificuldades de aprendizagem, problemas estruturais) faz com que a atuação no processo de ensino-aprendizagem também considere essa realidade diversa e integrada. Busca-se uma prática, pautada em uma teoria, que concilie o ensino dos conteúdos com uma formação moral e ética, com uma visão de unidade do processo de ensino-aprendizagem e do aluno, compreendendo-o como um ser integral (cognitivo/afetivo/motor), com uma problematização que possibilite ao educando visualizar um sentido/significado no que está aprendendo e que, assim, possa interagir e produzir conhecimento em uma relação de unidade na diversidade, com vistas à promoção de um ser humano mais crítico, mais humano.

## Quality education as a fundamental right of children and teenagers

### Abstract

*The education is a fundamental right because it allows the instrumentalization of others. Without knowledge, there is not universal and actually implement the other rights, since ignorance leads to a widespread passivity that prevents questions. But this article focuses mainly on the quality standard that appears in section VII of article 206 of the Constitution. It's vital that increasingly observe not only there are schools, but which schools exist today as an educational option for children and adolescents. For this purpose, the discussion permeates an analysis of what a quality education. The education should face this complexity, and escape from the reductionist view that separates irreducibly subject/object, feeling/reason, soul/body. The knowledge must recognize this multidimensional nature of human. The text attempts to show the importance of an education that has sense/meaning for the students, and not knowledge that are totally unrelated to your reality. Is not possible require creativity, initiative-making, positions and questions from students, if the way the teacher lead the class not to open spaces and moments so that occurs, looking for to promote an more critic human being, more human.*

*Keywords: Teaching/learning process. Sense/meaning. Education.*

### REFERÊNCIAS

- AMIN, A. R. **Curso de direito da criança e adolescente**: aspectos teóricos e práticos. 6. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2013.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LEITE, C. A. R.; LEITE, E. C. R.; PRANDI, L. R. A aprendizagem na concepção histórico-cultural. **Akrópolis**, Umarama, v. 17, n. 4, p. 203-210, out./dez. 2009. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/2900/2135>>. Acesso em: 25 out. 2015.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2015.
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, jun. 2005.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005. Disponível em: <<http://bib.praxis.ufsc.br:8080/xmlui/handle/praxis/483>>. Acesso em: 25 out. 2015.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.
- OLIVEIRA, A. L.; CRUZ, S. de F. **Psicopedagogia**: desenvolvimento, cognição e afetividade. EAD – Educação a Distância. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco: Portal da Educação, 2013. (Material Didático).
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2015.
- TREBELS, A. H. **Educação Física Crítico-emancipatória**: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.