

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SOLANGE APARECIDA DA ROSA

**ESCOLA, ENSINO, CONHECIMENTO ESCOLAR E FORMAÇÃO ESCOLAR:
ESTUDO INTRODUTÓRIO A PARTIR DA PRODUÇÃO
DOS GRUPOS DE TRABALHO
EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL E PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
DA ANPED (2000 A 2005)**

FLORIANÓPOLIS, 2008.

SOLANGE APARECIDA DA ROSA

**ESCOLA, ENSINO, CONHECIMENTO ESCOLAR E FORMAÇÃO ESCOLAR:
ESTUDO INTRODUTÓRIO A PARTIR DA PRODUÇÃO
DOS GRUPOS DE TRABALHO
EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL E PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
DA ANPED (2000 A 2005)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Centro de Ciências da Educação da UFSC, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Infância

Orientadora: Dra. Maria Isabel Batista Serrão

FLORIANÓPOLIS, 2008.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Isabel Batista Serrão, que com gentileza e sensibilidade, sem desmerecer a necessidade de rigor acadêmico, me orientou nesta pesquisa; pela imensurável contribuição para minha formação profissional e pessoal.

Aos Professores Doutores Jucirema Quinteiro, Diana Carvalho de Carvalho, Mario Duayer, Marli Auras, Carlos Eduardo dos Reis, Maria Célia Marcondes de Moraes (*in memoriam*), Patrícia Laura Torriglia, Vânia B. Monteiro da Silva e Célia Regina Vendramini, pelas relevantes contribuições.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos, sem a qual a realização desta pesquisa seria impossível.

Às Professoras Vera Helena Ferreira Schacker e Juceli Ana Nardi da Rosa e às Psicólogas Elizangela Filipe e Marcia Luiza Pit Dal Magro, pela importante interlocução.

Aos colegas do mestrado em educação: Ana Cristina Floriani, Elenira Vilela, Eloísa Helena Fortkamp, Pricilla Trierweiller, Rose Elaine Waltrick, Rosinete Valdeci Schmitt e Ademir Q. Lazarini (doutorando), pelo carinho com que me receberam, procedendo eu de outra área de formação; e pelos momentos de discussão, de solidariedade e de alegria que partilhamos.

A toda a minha família pelo apoio e compreensão. Especialmente às crianças Juan Luca, Juliana e Ana Julia que precisaram abdicar de parte da atenção, tempo de cuidado e de brincadeiras com a mãe e tia; e ao meu companheiro, Carlos Artur, cujo apoio permitiu a realização desta jornada de formação.

RESUMO

Neste final de século XX e início do século XXI, a ciência moderna e o conhecimento por ela produzido passaram a ser alvo de intensas críticas, movimento que também tem afetado a escola e o conhecimento escolar. A complexa e dilemática realidade em que se encontra a escola e o conhecimento científico, principal substrato do conhecimento escolar na modernidade, instigou a realização desta pesquisa. Principalmente por se compreender que os pesquisadores da área de Educação têm contribuído, direta ou indiretamente, tanto para a formação dos profissionais responsáveis pelos processos educativos formais no Brasil quanto para fundamentar e indicar diretrizes para a elaboração de políticas públicas de educação. A presente pesquisa buscou ter como referência os aportes do materialismo histórico dialético e as contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Este estudo, caracterizado como uma “monografia de base”, teve por objetivo analisar as categorias “escola”, “ensino”, “conhecimento escolar” e “formação escolar” em artigos produzidos a partir de pesquisas realizadas junto aos programas de pós-graduação em educação, com ênfase nas relações entre educação escolar e formação humana. Artigos estes apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente nos grupos de trabalho “Educação Fundamental” (GT 13) e “Psicologia da Educação” (GT 20), no período entre 2000 e 2005. Ainda que inicialmente não fosse objetivo desta pesquisa, no decorrer do processo surgiu a necessidade de se discutir as relações entre Educação e Psicologia. Discussão realizada a partir das contribuições do GT “Psicologia da Educação” e dos resultados das análises realizadas. A análise dos dados indicou que as categorias “escola”, “ensino”, “conhecimento escolar” e “formação escolar” são abordadas pelos pesquisadores vinculados aos dois grupos de trabalho segundo perspectivas teórico-metodológicas distintas. No entanto, há uma tendência de naturalização na análise dos elementos constitutivos das referidas categorias, apesar de uma pequena, mas consistente, contribuição crítica, do ponto de vista político e teórico. Os resultados das análises evidenciaram também, ao contrário do entendimento corrente, que não há, de fato, “valorização da aprendizagem”. As crianças continuam não aprendendo. Há uma tendência em se polarizar a discussão sobre a escola em torno do aspecto ideológico-reprodutor desta e em se desconsiderar as contribuições necessárias dos processos de escolarização para a formação humana. O que decorre, em partes, do menosprezo em relação às contribuições de determinados conhecimentos produzidos pela psicologia como fundamentos da Educação. Ainda que o acesso e a permanência na escola e a diplomação estejam sendo garantidos, o acesso ao conhecimento científico e ao método de pensamento a este associado é impossibilitado por meio de diversas formas de interdição. O saber que está sendo possibilitado pela escola não tem por finalidade possibilitar ao estudante transformar seu pensamento elevando-o acima do pensamento empírico. A formação escolar vigente tem se pautado por uma lógica de segmentação e diversificação, assim, ainda que as políticas educacionais atuais pareçam democráticas, têm contribuído para produzir profundas desigualdades entre as pessoas em termos de formação/desenvolvimento psicológico. Ainda assim, ao se compreender a escola em sua historicidade e dialeticidade, sabe-se que se o fracasso escolar é necessário à reprodução da sociabilidade capitalista, atuar politicamente visando à superação deste faz parte do processo para criar as condições necessárias à emancipação humana.

Palavras-chave: escola, ensino, fracasso escolar, conhecimento, formação, Psicologia da Educação.

RÉSUMÉ

A la fin du XX siècle et au commencement du XXI, la science moderne et la connaissance causées par elle furent le but de fortes critiques, mouvement qui a affecté aussi l'école et la connaissance scolaire. Le complexe réalité de l'école et de la connaissance scientifique, principal fondement de la connaissance scolaire dans la modernité nous a poussé à faire cette recherche. Surtout que l'on comprendre que les chercheurs dans l'éducation ont contribué, directe ou indirectement, pour la formation des professionnels responsables des procès éducatifs normaux du Brésil et pour fonder et indiquer des directives pour l'élaboration de politiques publiques de l'éducation. Cette recherche chercha comme référence les apports du matérialisme historique dialectique et les contributions de la psychologie historique-culturelle et la pédagogie historique-critique. Cet étude, caractérisé comme une "monographie de base" eut pour but analyser les catégories "école", "enseignement", "connaissance scolaire" et "formation scolaire" dans des articles produits par recherches réalisées auprès de programmes de "pós-graduação" dans l'éducation, avec emphase de l'éducation scolaire et la formation humaine. Ces articles, présentes dans les réunions annuelles de l'Association Nationale de "Pós-Graduação" e Recherche de l'Education – ANPEd, principalement dans le groupe de travail "Education Fondamentale" – GT 13 e "Psychologie de l'Education" – GT 20, dans la période 2000 et 2005. Au commencement celui-ci n'était pas l'objectif de cette recherche, mais pendant le procès surgit la nécessité de faire un débat sur les relations entre Education et Psychologie. Ce débat fut réalisé avec les contributeurs du GT "Psychologie de l'Education" et les résultats des analyses réalisées. L'analyse des données indiqua que les catégories "école", "enseignement", "connaissance scolaire" et "formation scolaire" sont abordées par les chercheurs des deux groupes de travail selon les perspectives théorique-méthodologiques distinctes. Pourtant, il y a une tendance de naturalisation dans l'analyse des éléments constitutifs des références rapportées, malgré une petite, mais consistante contribution critique, tantôt au point de vue politique comme théorique. Les résultats des analyses méritent en évidence aussi, au contraire du courant jugement, qu'il n'existe pas de la "valorisation de l'apprentissage". Les enfants n'apprennent encore. Il y a une tendance de polariser la discussion sur l'école sous l'aspect idéologique-réproducteur de celle-ci et de ne pas considérer les contributions nécessaires des procès d'enseignement pour la formation humaine. Ceci vient un peu du mépris des contributions de certaines connaissances produites par la psychologie comme fondements de l'Education. Autant que l'accès et la permanence dans l'école et la diplomation sont garanties, l'accès à la connaissance scientifique et au méthode des pensées associée à celui-ci est rendu impossible par plusieurs formes d'interdiction. La possibilité du savoir donnée par l'école n'a pas pour but permettre à l'étudiant de transformer sa pensée la poussant au dessus de la pensée empirique. La formation scolaire qui est en vigueur fut réglée par une logique de segmentation et de diversification, les politiques de l'éducation actuelles semblent démocratiques, ont mais contribué pour la production profonde de disparités parmi les personnes dans la formation et le développement psychologique. Pourtant, la compréhension de l'école dans sa vision historique et dialectique, on sait que l'échec scolaire est nécessaire pour la reproduction de la sociabilité capitaliste, d'activer politiquement pour la faire surpasser de celui-là, fait partie du procès pour créer les conditions nécessaires pour l'émancipation humaine.

Mots-clés: école, enseignement, échec scolaire, connaissance, formation, Psychologie de l'Education.

SUMÁRIO

Introdução	7
1 Educação Fundamental e Psicologia da Educação: primeiras aproximações da produção dos dois grupos de trabalho	18
1.1 Da “Educação Fundamental”	18
1.2 Sobre “Psicologia da Educação”	29
2 Grupo de Trabalho Educação Fundamental: o que se encontrou sobre escola, ensino, conhecimento escolar e formação escolar	35
2.1 Escola	35
2.1.1 Contradições sociais: escola e “modos” de pensar a escola	35
2.2 Ensino	45
2.2.1 Constatando a realidade educacional	45
2.2.2 Sob a aparência de sucesso, a continuidade do fracasso	50
2.2.3 O princípio de flexibilização	53
2.2.4 Do respeito às diferenças à naturalização das desigualdades	58
2.3 Conhecimento escolar	64
2.3.1 Crise e emergência de novos saberes	64
2.3.2 O saber cotidiano	71
2.3.3 Transmissão, reprodução, transformação	73
2.3.4 Conhecimento e ideologia	78
2.4 Formação escolar	80
2.4.1 Formação para a cidadania e desenvolvimento intelectual na escola ...	80
2.4.2 Objetivos e finalidades da educação escolar	96
2.4.3 Segmentação e diversificação	111
2.4.4 A formação escolar real	120
3 Grupo de Trabalho Psicologia da Educação: o que se encontrou sobre escola, ensino, conhecimento escolar e formação escolar	129
3.1 Escola	129
3.1.1 Escolaridade obrigatória e fracasso escolar	129
3.2 Ensino	136
3.2.1 Os professores intuem a existência de um “grande complô”	136
3.2.2 Para além da denúncia	142
3.2.3 Relações entre teorias e práticas pedagógicas	147
3.3 Conhecimento escolar	151
3.3.1 O conhecimento escolar no atual contexto	151
3.4 Formação escolar	160
3.4.1 A “produção de sujeitos” democráticos	160
3.4.2 Formação de sujeitos autônomos e formação para a cidadania	165
3.4.3 Da formação para a auto-regulação	168
3.4.4 Teorias da “inteligência” e formação intelectual na escola	175
3.4.5 Da formação necessária e das possibilidades de formação	186
4 Das Relações entre Educação e Psicologia: contribuições do Grupo de Trabalho Psicologia da Educação	193
Considerações finais	207
Referências	213
Anexos	223

INTRODUÇÃO

Estudos governamentais têm evidenciado a falta de qualidade da formação escolar nas escolas públicas brasileiras, justamente a escola procurada pela população de baixa renda. População que vê na escola pública a esperança – talvez a única, como aponta Carvalho (2005) – de acesso a conteúdos, habilidades e códigos valorizados socialmente, e a possibilidade de por meio desta apropriação competir por um espaço no mercado de trabalho. Um processo de “ilusão fecunda”, como demonstra Sposito (1993), num momento histórico em que a educação se torna um bem estratégico, uma mercadoria.

Compreende-se que a educação não pode isoladamente realizar as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais necessárias à superação da ordem social vigente, excludente e desumanizadora, tampouco garantir, dentro desta ordem, a igualdade de direitos ou de acesso ao mundo do trabalho e do consumo. Contudo, entende-se que a educação pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de realizar as transformações sociais necessárias. Neste sentido, compreender a formação escolar no atual contexto social, econômico e político globalizado é condição necessária para se pensar e se elaborar proposições para a formação de tais sujeitos na perspectiva indicada, o que demanda a realização de pesquisas.

O tema aqui em discussão constituiu meu principal interesse ao longo do curso de graduação em psicologia e norteado meus estudos e pesquisas. O “como” do processo de “se tornar humano” tem na ciência psicológica importância fundamental para todas as abordagens teóricas que compõem esta ciência, e provoca inquietações e questionamentos. No mestrado tive a oportunidade de cursar disciplinas, participar de diversas atividades propostas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE) e por outras instâncias acadêmicas que me ofereceram elementos teórico-metodológicos para ampliar minha compreensão sobre as relações entre a educação escolar e o processo de formação humana.

Tomando como pressupostos teóricos as formulações de Marx e Engels, pode-se entender que o homem não nasce homem, mas se faz homem por meio de um longo processo

de humanização, no qual cada novo representante singular da espécie deve, necessariamente, se apropriar do patrimônio cultural produzido historicamente pelo ser social; processo de se fazer homem, particularmente, de se apropriar do conhecimento historicamente elaborado e sistematizado pela humanidade, que é, na modernidade, possibilitado, principalmente, por meio da escola.

Ao longo de sua história, a instituição escola passou por diversas transformações, tanto internamente quanto nas suas relações com a sociedade. Na modernidade, a escola assumiu a função de ensinar a ler e escrever e também de possibilitar aos estudantes a apropriação do conhecimento científico, uma forma de conhecimento que possibilita superar o conhecimento direto e imediato da realidade e a superação do pensamento empírico, por um novo tipo de pensamento, o “pensamento teórico” ou “conceitual”.

Entretanto, neste final do século XX e início do século XXI, a ciência moderna e o conhecimento por ela produzido passaram a ser alvo de intensas críticas, que possibilitaram o surgimento de algumas questões: o conhecimento científico deve continuar sendo o principal substrato do conhecimento escolar? O conhecimento escolar vai além do conhecimento empírico e da lógica formal? A escola tem possibilitado aos estudantes ascender ao nível do “pensamento teórico” ou “conceitual”?

Além desta “crise da ciência”, outra crise é aventada neste final do século XX e início do século XXI, a “crise da escola”. Crise que, segundo Canário (2005), é constituída por paradoxos, dentre os quais a crescente “corrida à escola” *versus* a também crescente insatisfação escolar. Insatisfação que, segundo o autor, é decorrente da crise das crenças modernas na razão, no conhecimento/ciência e no progresso e da desilusão diante da falência das promessas da escola de desenvolvimento, mobilidade social e igualdade.

Diante deste contexto surgem outros questionamentos em relação à escola e à formação escolar: a educação escolar ainda é categoria central no processo de formação humana? Pode-se pensar e propor a superação da educação escolar assim como se pensa e se propõe a superação do trabalho assalariado? Questões que nos levam a pensar o papel social da escola no contexto histórico-cultural das sociedades capitalistas: que sujeitos esta instituição tem possibilitado que se constituam no processo de escolarização?

A complexa e dilemática realidade em que se encontram a escola e o conhecimento científico, principal substrato do conhecimento escolar na modernidade, instigou a realização desta pesquisa, a qual teve por objetivo analisar como as categorias “escola”, “ensino”, “conhecimento escolar” e “formação escolar” são concebidas e tratadas nos artigos aprovados para apresentação nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa

em Educação (ANPEd)¹, particularmente nos grupos de trabalho “Educação Fundamental” (GT 13) e “Psicologia da Educação” (GT 20), no período entre 2000 e 2005, com ênfase nas relações entre educação escolar e formação humana.

O objeto em estudo está diretamente relacionado às categorias: criança, infância, escola, conhecimento, formação humana e formação do pensamento teórico². Categorias que nortearam um levantamento inicial da produção acadêmica sobre o assunto.

Por concordar com Saviani (2002) que propõe que a elaboração de monografias de base nos cursos de mestrado pode contribuir para a produção de conhecimento em outros níveis, dadas as condições históricas da pós-graduação no Brasil, decidiu-se por realizar um estudo bibliográfico.

[...] pensar as dissertações como incidindo sobre temas relevantes ainda não suficientemente explorados, cabendo ao mestrando a tarefa de realizar um levantamento, o mais completo possível, das informações disponíveis, organizá-las segundo critérios lógico-metodológicos adequados e redigir o texto correspondente que permitiria o acesso ágil ao assunto tratado. A existência dessas monografias de base possibilitaria ao estudante de doutorado ou a um pesquisador mais experiente realizar, a partir das informações primárias já devidamente organizadas, sínteses de amplo alcance que seriam inviáveis ou demandariam um tempo excessivo sem esse trabalho preliminar consubstanciado nas assim chamadas monografias de base. (SAVIANI, 2002, p. 156).

Assim, definiu-se que constituiriam o campo empírico desta pesquisa os artigos produzidos a partir de pesquisas realizadas em Educação que tivessem sido apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente nos grupos de trabalho “Educação Fundamental” (GT 13) e “Psicologia da Educação” (GT 20), no período entre 2000 e 2005, como já mencionado.

Foram escolhidos estes estudos pelo fato de a ANPEd ter legitimidade reconhecida pelos pesquisadores da área, e de esta entidade ser responsável pela difusão científica de parcela expressiva do que se tem produzido no âmbito da pós-graduação e da pesquisa em Educação no país³. E os grupos de trabalho “Educação Fundamental” (GT 13) e “Psicologia da Educação” (GT 20), pelo fato de estes dois grupos terem a educação escolar e sua relação

¹ Os interessados em conhecer melhor a ANPEd podem acessar o site: www.anped.org.br

² Esta categoria faz parte do quadro teórico de referência, mais especificamente da abordagem histórico-cultural, e é definida, principalmente, nos estudos de Davydov, conforme referências bibliográficas.

³ Confira, em especial, o artigo de SOUSA, Sandra Zákia e BIANCHETTI, Lucídio. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.36, p. 389-409, set./dez. 2007, elaborado a partir da participação de pesquisadores em reunião realizada em maio de 2007, na Fundação Carlos Chagas, São Paulo, como uma das atividades relacionadas aos 30 anos de existência da ANPEd.

com a formação humana como objeto de interesse e pesquisa. Destaque-se que os artigos apresentados na ANPED são criteriosamente selecionados por consultores de reconhecido saber.

O GT 13 da Anped foi constituído nos primeiros anos de existência desta entidade, a qual, de acordo com Bertha de Borja Reis do Valle (2002)⁴, em seu artigo intitulado “Educação Fundamental: 25 anos de história”, surgiu no ano de 1976.

O ano de 1976 marca o início da história da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Foi em uma reunião realizada na PUC/RJ, nos dias 19 e 20 de agosto, que tinha como objetivo discutir com os coordenadores de cursos de pós-graduação em educação da época, a organização de uma entidade que congregasse a área de educação, a exemplo de outras áreas [...] No ano seguinte (1978), em reunião realizada na Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, nos dias 14, 15 e 16 de março, foi eleita a primeira diretoria e elaborado o primeiro Estatuto da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (VALLE, 2002, p. 1).

De acordo com a autora, o GT “Educação Fundamental” foi criado na 4ª Reunião Anual da ANPED realizada em 1981, em Belo Horizonte, grupo então denominado “Educação de 1º Grau”. Valle (2002, p. 2) destaca que nesta reunião foi aprovado o novo estatuto da associação, por meio do qual se criavam “Grupos de Trabalho com o objetivo de se constituírem em fóruns acadêmicos de discussão e troca de opinião sobre pesquisas realizadas e em andamento e de intercâmbio de estudos e trabalhos realizados”.

Segundo Valle (2002), o GT “Educação Fundamental” passou ao longo de sua história por momentos diferenciados. Muitos dos trabalhos apresentados neste GT apresentavam interfaces com outros grupos, resultando em dificuldades para se estabelecer a especificidade deste grupo que, também em função da rotatividade de pesquisadores em seus encontros, enfrentava dificuldades para se consolidar. Esta realidade, segundo a autora, começou a mudar no ano de 1992.

A Reunião de 1992 fez com que o pequeno grupo remanescente do GT refletisse sobre algumas questões cruciantes da educação básica, que não estavam sendo contempladas com a devida ênfase nos outros GTs: a formação dos professores para as primeiras séries, o financiamento para a educação básica, os projetos político-pedagógicos para a escola pública, as propostas curriculares das Secretarias de Educação e outras. [...] Nesse ano de 1993, o GT decidiu, em sua reunião final, que a denominação Política do Ensino de 1º Grau não expressava com clareza todas as discussões que se faziam necessárias para a melhoria dessa etapa de ensino. A proposta de uma das pesquisadoras para a troca de denominação do GT para Ensino Fundamental, foi aprovada por todos, por ser mais abrangente e contemplar não só as

⁴ Artigo encomendado, apresentado na 25ª Reunião Anual da Anped, no GT 13.

discussões sobre as políticas para a escola básica, mas também as discussões sobre a formação continuada do professor, a prática pedagógica, as relações entre a escola e a sociedade etc. (VALLE, 2002, p. 5-6).

De acordo com a autora, por decisão dos participantes do GT, na reunião de 1994, discutiu-se “a escola fundamental na sua totalidade, tanto a dedicada às crianças (ensino regular), quanto a dos jovens e adultos”. E em decorrência deste fato, em 1995, o tema central escolhido para o GT foi “Ensino Fundamental: acesso, permanência e qualidade pedagógica”. A partir desta reunião, segundo a autora, este grupo passou a se denominar de “Educação Fundamental” e passou a discutir questões metodológicas relacionadas com as políticas públicas para o Ensino Fundamental, como:

[...] formação continuada de professor, avaliação do processo pedagógico, metodologias utilizadas [...] escola de qualidade total [...] avaliação da aprendizagem e a avaliação institucional, discussões sobre a promoção automática, suas possibilidades e implicações em diferentes experiências nacionais e internacionais (VALLE, 2002, p. 7).

Se o GT 13 surgiu entre os primeiros GTs constituídos na ANPEd, o GT 20 surge posteriormente, em 1998, quando ao se considerar a importância da Psicologia da Educação para a compreensão das práticas educativas se constituiu, em 1998, na ANPEd o GT Psicologia da Educação: “Historicamente, segundo Placco (1999), o GT Psicologia da Educação nasce a partir de uma demanda então explicitada por profissionais dessa área que não encontravam, no campo da educação, um espaço sistemático e específico de discussão e apresentação de suas pesquisas.” (SCHLINDWEIN et al., 2006, p. 141)⁵.

De acordo com as autoras, dentre as demandas identificadas no momento de constituição deste GT constava a necessidade de discussão de algumas temáticas:

[...] processo de ensino-aprendizagem na situação escolar, práticas educativas formais e informais, desenvolvimento humano, interações no processo educativo, análise do espaço e da cultura escolar e formação do professor. Além disso, ressaltava-se a necessidade de reflexões sobre os aspectos metodológicos, históricos e epistemológicos, tendo em vista a necessidade de construção de identidade da Psicologia da Educação [...] (SCHLINDWEIN et al., 2006, p. 142).

Em seu artigo, Schlindwein e colaboradoras (2006) fizeram um amplo levantamento das pesquisas apresentadas no GT 20, visando a possibilitar uma primeira reflexão sobre o conjunto da produção acadêmica do grupo de trabalho “Psicologia da Educação”. Segundo as autoras, os GTs da ANPEd organizam seus encontros anuais em torno de “trabalhos

⁵ SCHLINDWEIN, Luciane Maria. et al. Grupo de Trabalho Psicologia da Educação: uma análise da produção acadêmica (1998-2004). *Psicologia da Educação*, São Paulo, 22, 1º sem. de 2006, pp. 141-160.

encomendados”, “comunicações” e “pôsteres”. De acordo com Valle (2002, p. 5), a instituição de trabalhos encomendados objetivou possibilitar “aos participantes dos GTs uma atualização constante com o estado da arte da produção científica de seu tema de estudo” por meio da apresentação de “temas de relevância e atualidade, em estudo por pesquisadores sênior”. Para Schlindwein e colaboradoras (2006, p. 144), os “trabalhos encomendados” constituem “a vanguarda do pensamento” dos grupos da ANPEd.

Schlindwein e colaboradoras (2006) analisaram em seu artigo as três modalidades de trabalho, conseqüentemente estas autoras apresentam um quadro amplo das produções do GT 20. Na presente pesquisa decidiu-se analisar os artigos apresentados na modalidade “comunicações”, pois de acordo com Schlindwein e colaboradoras (2006, p. 153),

[...] as comunicações expressam a produção recente da comunidade acadêmico-científica na interface que se estabelece entre a área da Psicologia e da Educação. São textos acadêmicos, em sua maioria vinculados à trabalhos de dissertações e teses ou, ainda, à produções de grupos de pesquisa dos programas de Educação e Psicologia. Nesse contexto, é possível afirmar que as comunicações apresentadas no GT – 20, nos últimos anos expressam o estado do conhecimento no campo da Psicologia da Educação no Brasil” (SCHLINDWEIN et al., 2006, p. 153).

Entendeu-se que a análise dos trabalhos apresentados na modalidade “comunicações”, pelo fato destes representarem o que vem sendo pesquisado nas pós-graduações em Educação no Brasil, permitiria responder a questão de pesquisa previamente elaborada: nas produções das pós-graduações em Educação como aparecem as categorias escola, criança, infância, conhecimento, formação humana e formação do pensamento teórico?

A análise dos artigos apresentados na ANPEd, na modalidade “comunicações”, entendia-se, poderia indicar se o objeto de pesquisa em pauta está sendo investigado nas pós-graduações em Educação no Brasil e de que forma esta investigação está sendo feita. Assim como poderia desvelar os entendimentos que os pesquisadores dos cursos de pós-graduação em Educação têm elaborado sobre as relações entre educação escolar e formação humana, e como estes têm compreendido as categorias criança, infância, escola, conhecimento, formação humana, formação do pensamento teórico. Questões fundamentais, pois os pesquisadores da área de Educação têm contribuído, direta ou indiretamente, tanto para a formação dos profissionais diretamente responsáveis pelos processos educativos formais no Brasil quanto para fundamentar e indicar diretrizes para a elaboração de políticas públicas de educação.

A presente pesquisa teve início no segundo semestre de 2006 e primeiro semestre de 2007, quando se fez uma análise inicial, de cunho quantitativo, sobre o que se pesquisava nos

GTs 13 e 20 da ANPEd. E também uma primeira aproximação das produções do GT 13, visando a averiguar se as categorias criança, infância, escola, conhecimento, formação humana e formação do pensamento teórico apareciam nestes artigos e como apareciam.

A análise quantitativa, apresentada no primeiro capítulo, abordou oitenta e oito artigos apresentados no GT “Educação Fundamental”, no período de 2000 a 2005, e cinquenta e cinco artigos apresentados no GT “Psicologia da Educação”, período de 2002 a 2005⁶, os quais se encontravam disponíveis, no segundo semestre de 2006, na página virtual da ANPEd. Nesta análise, os artigos analisados foram divididos em eixos temáticos, processo de classificação realizado não sem dificuldades, pois de acordo com Schlindwein e colaboradoras (2006, p. 153) “toda tentativa de categorização, apresenta riscos e envolve opções de várias ordens”.

Na presente pesquisa, os eixos temáticos foram constituídos no processo de classificação e agrupamento dos artigos de acordo com suas temáticas principais. Não é necessário enfatizar que todos os artigos abordam diversas categorias e aspectos da educação. Diante da diversidade de aspectos abordados em cada artigo, buscou-se classificá-los de acordo com a temática principal abordada por cada autor, partindo-se inicialmente da titulação dos mesmos e, num segundo momento, da leitura dos textos; estas leituras indicaram que, em alguns casos, o título apresentado não correspondia, necessariamente, à principal temática abordada.

O processo de classificação dos artigos foi realizado após a elaboração de planilhas, conforme anexos, nas quais se apresentou o título do artigo, o nome do autor e uma síntese compacta da principal temática abordada em cada artigo. A partir destas planilhas, chegou-se aos oito eixos temáticos mais estudados nos dois GTs analisados. Destaque-se que o número de oito eixos não foi definido previamente, mas emergiu no processo de agrupamento realizado, tendo em vista que os demais eixos inicialmente constituídos, considerando o universo analisado, não apresentavam um número significativo de artigos – igual ou superior a três – que justificasse a inclusão de mais eixos temáticos.

Destaque-se que, se a classificação tivesse sido feita a partir de categorias ou eixos temáticos previamente definidos, certamente os resultados seriam outros, e, também, que tal classificação expressa, assim como apontam Schlindwein e colaboradoras (2006, p. 153) em seu artigo, uma das estratégias possíveis “de exposição do conjunto da riqueza e da

⁶ Os referidos artigos encontravam-se disponíveis na página virtual da ANPEd, no endereço: www.anped.org.br. Em relação aos artigos do GT 20, foi definido o período de 2002 a 2005, pelo fato de que, no segundo semestre de 2006, quando foi feito o levantamento dos artigos que seriam analisados, somente constavam na página virtual da ANPEd os artigos deste período.

diversidade presentes” nos artigos analisados. O que possivelmente contribuiu para que nesta pesquisa se chegasse a resultados diferentes dos obtidos por Schlindwein e colaboradoras (2006) no levantamento por elas realizado e apresentado em seu artigo.

No que se refere à análise qualitativa realizada inicialmente em relação à produção do GT “Educação Fundamental”, esta teve como referência categorias constituídas a partir das palavras-chave inicialmente selecionadas. Destaque-se que se optou por analisar somente os artigos que citavam explicitamente as palavras-chave: criança, infância, escola, conhecimento, formação humana e formação do pensamento teórico. Os artigos que não citavam explicitamente estas palavras-chave não foram analisados, ainda que nestes se pudesse identificar, ao longo do texto, as concepções orientadoras em relação às respectivas palavras-chave.

Destaque-se também que, a partir das categorias selecionadas para a análise inicial, dentre as quais as categorias “criança” e “infância”, todos os artigos relacionados à educação de jovens e adultos foram excluídos. Assim como os artigos que referiam níveis de ensino que não o fundamental e que por motivos não averiguados, em função dos limites postos para esta dissertação, foram apresentados no GT “Educação Fundamental”.

Os resultados desta primeira aproximação da produção analisada foram apresentados para avaliação à banca do exame de qualificação em junho de 2007. Neste momento se decidiu pela continuidade e aprofundamento das análises, no entanto as categorias a serem analisadas foram redefinidas.

A partir das discussões e ponderações realizadas durante o exame de qualificação, decidiu-se pela exclusão das palavras-chave criança e infância, tendo em vista a delimitação do objeto de pesquisa. Apesar de se compreender a importância destas duas categorias e suas relações com o objeto da pesquisa, entendeu-se que o foco do estudo se ampliaria muito, gerando uma dispersão que poderia dificultar a apreensão do objeto em questão e a conclusão da pesquisa no tempo academicamente estipulado. Contudo, a categoria criança continuou norteando a presente pesquisa, ainda que de forma “oculta” ou indireta: os artigos selecionados para análise se referem especificamente ao ensino fundamental oferecido às crianças, principais sujeitos do processo de formação neste nível de escolarização.

Manteve-se a categoria “escola” pela contribuição específica que esta instituição tem dado à formação humana nas sociedades modernas. Incluiu-se a categoria “ensino”, por, nesta pesquisa, a atividade de ensino ser entendida como a atividade mediadora entre o conhecimento e a criança, sujeito em processo de formação. Manteve-se a categoria “conhecimento escolar”, por entender-se que esta refere ao conhecimento resultante da práxis

humana, especialmente ao conhecimento científico, ainda que apresente especificidades decorrentes do processo pedagógico. Optou-se por abordar a categoria “formação escolar”, a qual se entende, a partir do referencial teórico adotado, subsume a categoria “formação do pensamento teórico”, estando por sua vez relacionada à categoria “formação humana”. Fez-se esta última opção também pelo fato de, na análise inicial, ter-se encontrado apenas um artigo, no GT “Educação Fundamental” da ANPEd, que abordava a categoria “formação do pensamento teórico” especificamente.

Destaque-se que as análises das quatro categorias selecionadas – “escola”, “ensino”, “conhecimento escolar” e “formação escolar” – encontram-se intimamente relacionadas, não permitindo sua compreensão se consideradas de forma dissociada. Assim, o texto de exposição dos resultados da pesquisa foi organizado numa seqüência lógica sem que os resultados se apresentem separados em relação a cada categoria específica. À medida que a análise tem continuidade, esta vai se complexificando e indicando os mais importantes aspectos evidenciados nas discussões anteriores, ensaiando-se uma síntese dos principais entendimentos e resultados alcançados em relação a cada grupo de trabalho. Compondo-se um “todo” na medida em que se discute cada aspecto em específico e se busca identificar as conexões entre eles.

A análise qualitativa realizada não se propôs a abordar os artigos como um todo, o que constituiria uma análise qualitativa da produção dos GTs analisados, ao contrário, concentrou-se em apreender como as categorias “escola”, “ensino”, “conhecimento escolar” e “formação escolar” são concebidas e tratadas nos artigos analisados.

O fato de serem raras as pesquisas analisadas que abordavam o conhecimento escolar gerou dificuldades para o desenvolvimento deste estudo; contudo, as dificuldades em relação à categoria formação escolar foram ainda maiores. Ao menos em relação a um dos aspectos formativos de interesse para esta pesquisa: os limites e as possibilidades da formação intelectual promovida na escola.

Como apontado anteriormente, no levantamento inicialmente realizado, visando à seleção dos artigos que seriam analisados tendo em vista as categorias previamente definidas, encontrou-se apenas uma produção que abordava especificamente a relação entre a apropriação do conhecimento escolar e a formação do “pensamento teórico”, a formação intelectual na escola. O que levou a questionar se o conjunto de pesquisas selecionadas deveria continuar sendo a base empírica para a análise. A decisão tomada, em conjunto com a banca do exame de qualificação, em prol da continuidade das análises, obrigou a pesquisadora a buscar outros elementos que, de forma indireta, pudessem contribuir para se compreender a

formação intelectual possibilitada na escola.

Então, passou-se a analisar um a um os elementos que de alguma forma sugeriam apresentar relações com a formação escolar. Processo em que emergiram para análise os seguintes aspectos: “fracasso escolar”, “currículo”, “temas transversais”, “ritmo de aprendizagem”, “competências necessárias à aprendizagem”, “processos de disciplinarização”, “produção de sujeitos democráticos”, “Lei de Diretrizes e Bases da Educação”, “formação para o trabalho”, “formação do professor”, entre outros. Estes elementos, mesmo não sendo analisados com profundidade, ao serem abordados, permitiram compreender as categorias de interesse e apreender as relações entre estas.

Cada novo elemento que surgia foi analisado o mais detidamente possível, buscando-se chegar a algum entendimento. Ao mesmo tempo se buscava identificar as relações entre os diversos elementos que se apresentavam e entre os entendimentos parciais a que se chegava. Processo no qual um “todo” complexo e contraditório foi se delineando, foi se constituindo, ao mesmo tempo em que se constatava que havia muitas outras relações e aspectos a serem explorados e analisados para se apreender a complexidade do objeto estudado.

Contudo, não era possível mergulhar na análise de todos os aspectos que, furtivamente se mostravam. Assim, muitos outros aspectos que emergiram foram deixados de lado após uma primeira aproximação, não por não serem importantes, mas porque menos frequentes e, também, pelas dificuldades da autora em conseguir, a partir das categorias de seu referencial teórico, articular e fundamentar teoricamente os fragmentos da realidade que emergiam no decorrer das análises. Relações não percebidas entre os dados apresentados na pesquisa e lacunas no entendimento da autora que poderão ser apreendidos e melhor elaborados pelo próprio leitor.

A riqueza de dados e de relações apenas constatadas também permite ao leitor perceber diversas possibilidades de continuidade desta pesquisa. Mesmo assim, este caminho marcado por curvas, tropeços e surpresas permitiu a elaboração de alguns entendimentos sobre a educação escolar.

A análise dos aspectos acima citados, entre outros que o leitor encontrará ao longo do texto, permitiu se chegar a uma compreensão inicial da formação intelectual possibilitada na escola. Análise para a qual se seguiu o caminho inverso do correntemente adotado: os resultados foram conseguidos por meio da análise da “não formação”, das constatações da baixa qualidade da formação escolar, do “fracasso escolar”, entre outros.

Os resultados da presente pesquisa são apresentados na forma de capítulos. O

primeiro capítulo, como já foi indicado, contempla as análises quantitativas das produções dos dois grupos de trabalho estudados e apresenta as características gerais destas produções. Análises em que foram abordados 143 artigos: 88 artigos do GT “Educação Fundamental” e 55 artigos do GT “Psicologia da Educação”.

No segundo capítulo, são apresentados os resultados da análise das categorias “escola”, “ensino”, “conhecimento escolar” e “formação escolar” nos artigos apresentados no grupo de trabalho “Educação Fundamental” (GT 13), da ANPEd.

Já os resultados da análise destas mesmas categorias nos artigos apresentados no grupo de trabalho “Psicologia da Educação” (GT 20), da ANPEd, são apresentados no terceiro capítulo.

Em um quarto e último capítulo discute-se as relações entre Educação e Psicologia a partir das contribuições do GT “Psicologia da Educação” e dos resultados das análises apresentadas nos capítulos 1, 2 e 3. E a título de finalização deste trabalho, são feitas algumas considerações gerais sobre os resultados obtidos e se aponta a necessidade de continuidade deste estudo.

Destaque-se que não se apresenta um capítulo propriamente teórico em separado, apesar do reconhecimento de sua importância em determinadas pesquisas, porque se fez a opção metodológica de se buscar apoio na teoria quando a análise dos dados o exigisse. Apesar de esta pesquisa ter se originado e buscado se orientar pelas contribuições do materialismo histórico dialético, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, lançou-se mão de conceitos e categorias do quadro teórico de referência somente nos momentos em que se considerou necessário aprofundar a discussão e fundamentar argumentos postos ou os entendimentos a que se chegou.

Capítulo 1

Educação Fundamental e Psicologia da Educação: primeiras aproximações da produção dos dois grupos de trabalho

1.1 Da “Educação Fundamental”

Apresentam-se a seguir os resultados da análise quantitativa sobre o que se tem produzido nos Programas de Pós-Graduação em Educação, realizada por meio da análise de artigos que abordam objetos de estudo relacionados ao Ensino Fundamental no Brasil e que foram selecionados e apresentados nas 23^a, 24^a, 25^a, 26^a, 27^a e 28^a reuniões anuais da ANPEd (período de 2000 a 2005) no GT 13: “Educação Fundamental”. Estes artigos se encontravam disponíveis na página eletrônica da ANPEd no segundo semestre de 2006, quando foi feita a seleção dos artigos que constituiriam a base empírica para a pesquisa.

Como foi apontado anteriormente, foram selecionamos os artigos apresentados na ANPEd pelo fato desta instituição ter legitimidade reconhecida entre os pesquisadores da área e ser responsável pela difusão científica de parcela expressiva do que se tem produzido no âmbito da pós-graduação e da pesquisa em educação no país. E o GT 13 pelo fato deste grupo de trabalho ter a educação escolar do ensino fundamental e as categorias escola, ensino, conhecimento escolar e formação escolar como seus objetos de estudo. Tais categorias foram previamente selecionadas para esta pesquisa.

Para a análise quantitativa dos dados realizaram-se os seguintes procedimentos: após a leitura dos oitenta e oito artigos apresentados no período selecionado para análise, estes foram agrupados em eixos temáticos.

O primeiro processo de classificação dos artigos por temática foi feito com base nos seus títulos. Contudo, a leitura dos artigos indicou que nem sempre os títulos explicitavam a temática principal abordada, o que gerou a necessidade de se elaborar uma planilha na qual se apresenta, além do título do artigo e nome do autor, um pequeno resumo da temática principal abordada em cada artigo, conforme planilhas anexas.

A partir destes resumos, os artigos passaram por um processo de reclassificação,

resultando na tabela 1, conforme anexos. Nesta primeira tabela, os artigos aparecem distribuídos em trinta e cinco diferentes recortes temáticos, amplo espectro que ainda não permitia se visualizar, em linhas gerais, o que vinha sendo pesquisado nas pós-graduações em Educação e selecionado para apresentação neste grupo de trabalho – “Educação Fundamental”.

Fato que exigiu um novo processo de agrupamento dos artigos e a constituição de eixos temáticos mais amplos, que abarcassem a diversidade temática existente: os artigos que abordavam as temáticas mais estudadas foram agrupados em eixos temáticos específicos; e os artigos referentes a temáticas que apareceram poucas vezes – a grande maioria destas aparece uma única vez no período analisado – foram agrupados no eixo denominado “outros”.

A última classificação dos artigos analisados pode ser observada nas planilhas anexas. Deste último processo de classificação resultaram as tabelas e gráficos apresentados a seguir.

Tabela 2: GT 13

Eixo	Temática	Nº.	%
1	Universalização/organização do ensino e fracasso escolar	22	24
2	Ensino/Alfabetização/Aprendizagem (práticas pedagógicas)	16	18
3	Subjetividade/Identidade (processos de disciplinarização)	12	14
4	Escola, conhecimento escolar e ideologia	07	8
5	Políticas educacionais	06	7
6	Escola, democracia e participação	06	7
7	Formação de professores	06	7
8	Outros	13	15
Total		88	100

Gráfico 1: GT 13

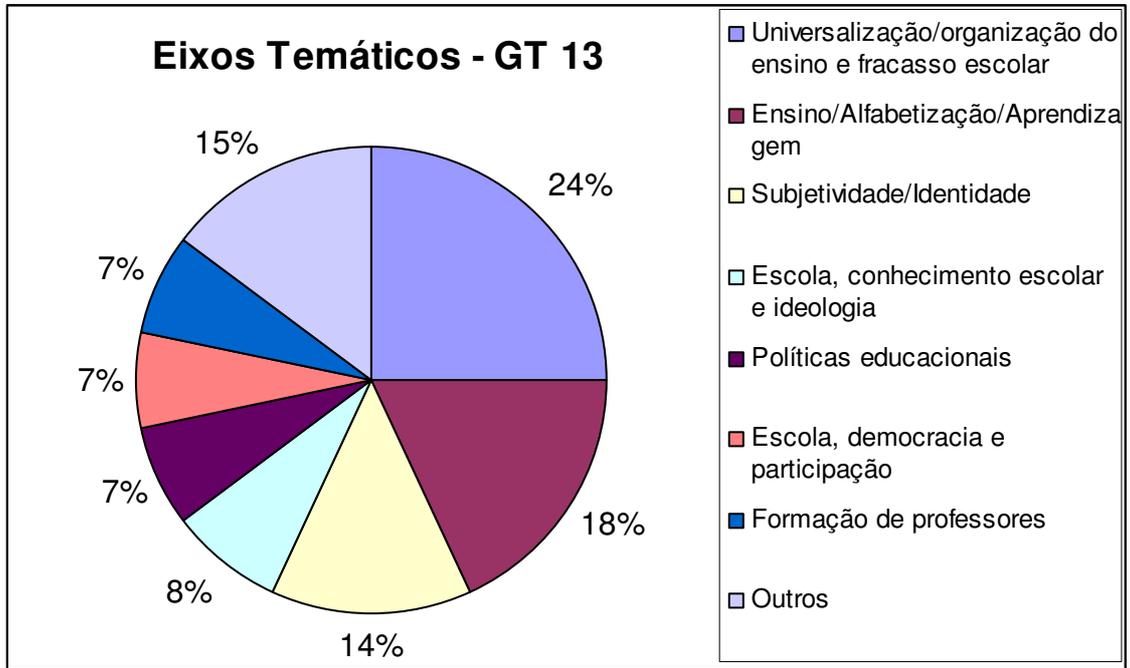
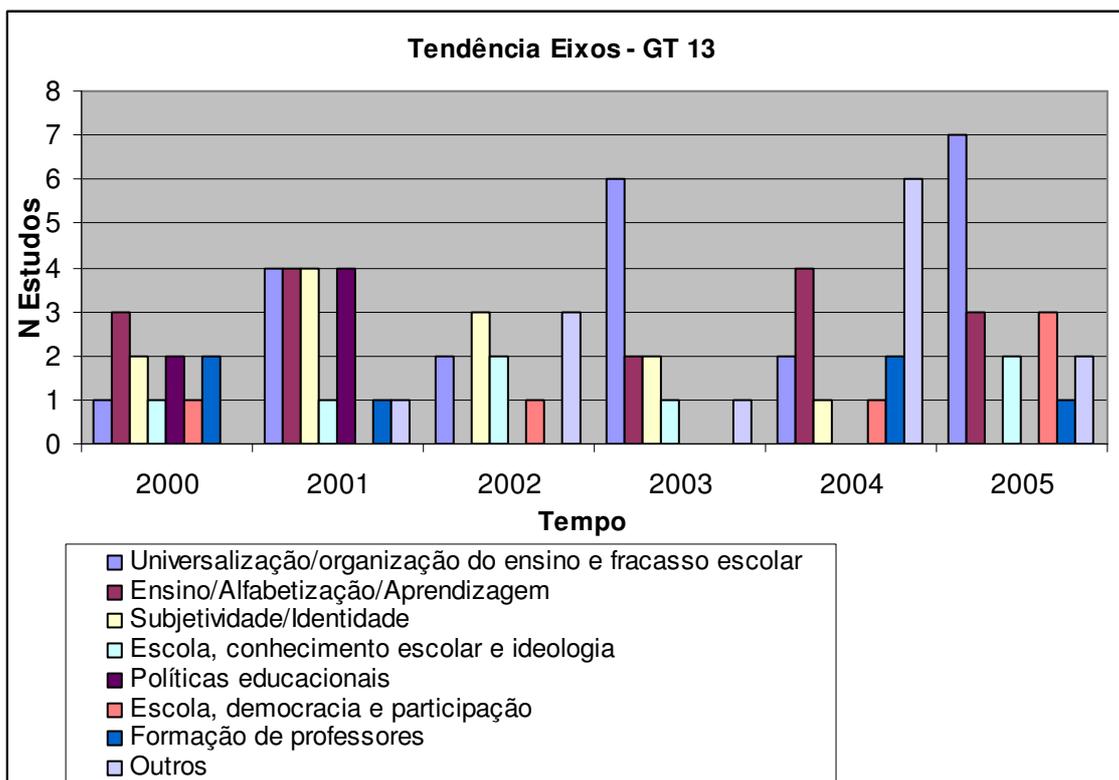


Gráfico 2: GT 13



Por meio da leitura e análise dos artigos, constatou-se que a matriz sociológica de conhecimento se destaca na grande maioria dos estudos, aspecto que fica visível ao se observar os eixos temáticos mais estudados. Este fato, possivelmente, tem contribuído para que a organização do ensino fundamental e o fenômeno fracasso escolar, entendido na grande maioria das pesquisas como evasão, reprovação e defasagem idade/série, tenham se destacado nas pesquisas analisadas.

Para tais problemas, a organização do ensino por ciclos e a progressão continuada são apontadas como possíveis soluções. Contudo, entre os artigos analisados, existem estudos críticos que questionam a efetividade desta forma de organização do ensino para resolver a questão do fracasso escolar. Em um dos artigos, por exemplo, Guilherme (2003) discute a progressão continuada e afirma que o regime de ciclos é uma alternativa semelhante à promoção automática. Ravagnani (2003), em outro artigo, analisa o significado e as representações de professores de Ciências acerca da progressão continuada e aponta que os professores têm relacionado progressão continuada a promoção ou aprovação automática. Em outro estudo, Fernandes (2005) analisa o fracasso escolar e conclui que o fracasso persiste mesmo com a implantação das políticas de ciclos e educação continuada.

Em outro estudo ainda, Mainardes (2005) avalia a implementação da organização do ensino por ciclos de formação em uma rede municipal do Ensino Fundamental e conclui que as intenções da política investigada foram parcialmente atingidas no contexto da prática (sala de aula). O autor aponta que, embora alguns benefícios tenham sido identificados, no contexto da prática, as oportunidades de aprendizagem não são garantidas para todos os estudantes de forma igualitária, uma vez que os processos de exclusão e estratificação entre estes são reproduzidos também nesta forma de organização do ensino.

Entre os estudos do universo pesquisado, há um destaque para questões referentes ao fracasso escolar – 24% do total, ao contrário do que constatou Carvalho (2005, p. 15)⁷ em seu estudo: “há uma grande lacuna temática representada pelos poucos estudos que versam sobre os temas ‘Aluno’ e ‘Fracasso Escolar’, exatamente os que têm mais a ver com o ‘nó górdio’ da educação brasileira”. Em que pese uma comparação direta não ser possível, já que as fontes e estudos analisados não são os mesmos, pois Carvalho (2005) analisou, especificamente, pesquisas financiadas pelo CNPq.

Por “nó górdio”, a autora entende a contradição gerada, quando no Brasil garantiu-se

⁷ Os dois artigos de Carvalho, citados e considerados como referência para análise, encontram-se listados junto às referências bibliográficas, pois fazem parte dos oitenta e oito artigos apresentados no GT 13 da ANPEd e selecionados para esta pesquisa.

o acesso de inúmeras crianças à escola, mas não se assegurou a elas a possibilidade de permanência e de sucesso dentro dessa instituição: “É aí, na Escola Pública de Ensino Fundamental, que a educação brasileira dá um verdadeiro nó, complicado e difícil de desatar”. A autora acompanhou durante um período de dois anos – de 9 de maio de 2002 a 28 de junho de 2004 – as manchetes e reportagens sobre o ensino fundamental no Brasil, publicadas por um importante jornal brasileiro, de grande circulação local e nacional. A autora se deparou com reportagens que apresentavam um retrato “alarmante”, “trágico” em relação à escola pública de ensino fundamental.

O que pode ser observado em algumas manchetes destacadas pela autora: “59,9% da população com mais de dez anos não completou o ensino fundamental”; “41% não terminam a 8ª série no país”; “Relatório diz também que 39% dos alunos do ensino fundamental têm idade superior à adequada para suas séries”; “Estudo do MEC mostra aprendizado crítico”; “Segundo levantamento, maior parte dos alunos tem no máximo nível intermediário de leitura e absorção de matemática”; “Só dezenove cidades têm escolaridade de 8 anos”; “Segundo o MEC, 16 bilhões de brasileiros não sabem ler e escrever, e 35% dos analfabetos frequentaram a escola”.

A autora destaca que o curioso é que, em sua grande maioria, as notícias educacionais que parecem merecer mais atenção da mídia impressa e maior repercussão por parte de seus leitores, são as relativas ao ensino superior brasileiro, mas que, entretanto, o “gargalo” do sistema educacional brasileiro ainda não se localiza nos níveis superior ou médio de ensino, mas, desafortunadamente, no nível que os antecede, ou seja, no ensino fundamental: “sobretudo na escola pública, exatamente aquela escola a que tem acesso a grande maioria da população brasileira, distante que está da possibilidade de frequentar uma escola de nível médio ou mesmo superior. Poucas são as notícias relativas a este nível de ensino. Poucas e nada animadoras.” (CARVALHO, 2005, p. 2).

Ao que parece, a realidade descrita por Carvalho (2005) tem surtido efeito entre os pesquisadores do GT “Educação Fundamental” da ANPEd. No levantamento realizado nesta pesquisa, constata-se uma concentração de estudos referentes à universalização do ensino fundamental, organização do ensino e fracasso escolar na 26ª e na 28ª Reunião da ANPEd, anos 2003 e 2005, respectivamente. Em 2003, os estudos sobre esta temática representam 50% do total apresentado, seis de doze artigos, e em 2005, 39%, sete de dezoito artigos. A universalização do ensino fundamental, a organização do ensino e o fracasso escolar têm sido os temas mais discutidos no GT 13 da ANPEd. Objeto de estudo que, apesar de apresentar picos, como pode ser observado no Gráfico 2, mantém presença constante no período de 2000

a 2005.

Em segundo lugar, com 18% do total, aparecem os estudos referentes à atividade de ensino, às práticas pedagógicas, e aos processos de alfabetização e aprendizagem. A tendência desses estudos, ao longo do período de 2000 a 2005, é estável, aparecem todos os anos, numa média de 2,5 artigos por reunião.

Com 14% e em terceiro lugar, aparecem os estudos que abordam a constituição da subjetividade/identidade, os quais enfocam os processos de disciplinarização tanto na escola quanto por parte da mídia. Estudos estes, na sua grande maioria inspirados na obra de Foucault, entre outros autores que se inscrevem nas perspectivas pós-moderna e pós-estruturalista. Destaque-se que, dos doze artigos, dois versam especificamente sobre a importância crescente da mídia como lugar de circulação de saberes e a produção televisiva de significados, verdades e identidades.

Estes estudos buscam demonstrar os regimes de verdade e as relações de poder e de saber presentes nos discursos pedagógicos contemporâneos. O que indica, assim como constatou Carvalho (2005), que a produção educacional recente é pródiga em investigações que privilegiam análises de discurso inspiradas na obra de Foucault, ainda que haja uma tendência decrescente destes estudos no GT 13 da ANPEd, como pode ser observado no gráfico 2 – GT 13.

Em contrapartida, 7% dos estudos se debruçam sobre a organização democrática do ensino e a participação das crianças e dos pais, a partir de outra perspectiva. Maurício (2005), em um destes estudos, discute o papel dos pais no contexto escolar e o significado da participação destes na ótica dos professores, constatando que a representação⁸ dos professores sobre as funções dos pais na escola privilegia questões como o acompanhamento do desenvolvimento escolar e o “frequentar reuniões”. Neste artigo, aponta-se que ambas as categorias dizem respeito à ação de execução, uma voltada para o envolvimento e outra para comunicação, e que as duas funções são decorrentes de determinações da escola, pois os pais acompanham aquilo que a escola propõe para o desenvolvimento do “aluno” e comparecem às reuniões convocadas pela instituição.

Em outros dois estudos – Xavier e colaboradores (2000) e Damiani e Macedo (2001) – analisam-se as implicações da organização administrativa, do planejamento pedagógico e da construção democrática das normas de convivência na comunidade escolar, nas questões disciplinares e, conseqüentemente, no aproveitamento dos “alunos”. Um estudo de Damiani

⁸ Considerando a dispersão semântica acerca de termos como “representação” e “concepção”, caberia indagar o que a autora compreende como “representação” dos professores.

(2004) avalia os resultados alcançados por escolas que adotaram como cultura institucional a cultura do trabalho colaborativo ou cooperativo. E, em outro estudo, Pinto (2005) investiga a condição social da criança em nossa sociedade e sua condição de brincar, como direito da criança na escola.

Quinteiro e colaboradores (2005) investigam as condições, possibilidades e potencialidades da participação da criança nos primeiros anos do Ensino Fundamental, enfocando as práticas educativas e sua articulação com a construção de representações sobre os direitos das crianças. Estes últimos estudos citados apontam para uma lógica contrária à lógica dos estudos de inspiração foucaultiana. Nestes, entende-se a organização e o estabelecimento de regras e normas escolares como intrínsecas e necessárias aos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, aponta-se que estas devem ser construídas e exercidas sob parâmetros democráticos que respeitem os direitos das crianças e garantam a participação efetiva da “comunidade escolar”, incluindo-se os pais e as crianças.

Porém, ao se observar a tendência deste eixo, constata-se sua inconstância: aparece um artigo em 2000, nenhum em 2001; um artigo em 2002, nenhum em 2003; um em 2004 e três em 2005. Destes três, dois foram elaborados a partir de pesquisas realizadas pelo mesmo grupo de pesquisa. Se este pico de ascensão em 2005 terá continuidade ou será apenas uma exceção à regra, somente estudos futuros o confirmarão.

Com relação às políticas educacionais, 7% dos estudos – seis de oitenta e oito – abordam esta temática, porém cada qual em um recorte específico: Lima (2000) analisa a política educacional nos programas políticos, considerando-os “meras cartas de intenções”; Koslinski (2000) discute condições da estrutura legal para a implantação efetiva do FUNDEF – numa perspectiva organizacional “top-down”; Moraes (2001) discute a autonomia da escola, ou a falta de autonomia, à luz da teoria da ação comunicativa de Habermas; Corsino e Nunes (2001) analisam o ensino, suas contradições, burocratização e conseqüências sociais, discutindo a relação entre o ensino público e o privado; Fernandes (2001) discute as políticas de não reprovação no Brasil na década de 1950; e Corrêa (2001) analisa o significado e o alcance do neoliberalismo para a educação pública e seus efeitos entre os professores.

Exceto os dois últimos, estes estudos apresentam recortes específicos em que não se estabelecem relações entre as partes estudadas e a totalidade “complexo educacional”, opção metodológica que, ao permitir que o recorte seja analisado isoladamente, dificulta a apreensão/compreensão da política educacional neste início do século XXI, assim como a realização de estudos comparativos. Chama atenção o fato de todos os seis estudos sobre políticas educacionais se concentrarem nas 23^a e 24^a Reuniões da ANPEd. Nas últimas quatro

reuniões, de 2002 a 2005, não aparece um estudo sequer sobre o assunto, o que evidencia que, neste grupo de trabalho da ANPEd, as políticas educacionais gerais não vêm sendo discutidas. Fato que, possivelmente, decorre da existência na ANPEd de um grupo de trabalho que discute especificamente as políticas educacionais: GT 05 – “Estado e Política Educacional”.

Outros seis estudos discutem a formação de professores e a educação continuada, um estudo por ano, em média. Resende (2004) avalia a formação inicial e a formação continuada. Alves e Duran (2001) defendem a modalidade “formação continuada” como estratégia para explorar as contradições do ensino e promover a democratização deste, e Valiati (2000) questiona esta modalidade de formação, apontando a formação do professor pesquisador como alternativa à educação continuada. Souza (2004) analisa uma experiência específica no processo de formação inicial de professores – estágio supervisionado no curso de graduação em pedagogia. Morales (2005) discute a importância de se incluir, na formação de professores, maior conhecimento na área de neurociências. Num último estudo, Fernandes (2000) discute o currículo vivido no interior da escola apontando a importância do processo de construção do projeto curricular dentro da escola para a formação dos professores.

Chama atenção o fato de a grande maioria destes estudos apresentar recortes específicos, apenas um aborda a formação de professores no geral – os cursos de graduação em Pedagogia – responsáveis pela formação efetiva dos profissionais que atuam no Ensino Fundamental. No entanto, a existência na ANPEd, de um grupo de trabalho que discute especificamente a formação de professores, parece explicar o baixo número de estudos sobre o assunto neste grupo de trabalho.

Outros sete estudos, 8% do total, discutem o conhecimento escolar e o papel da escola. Lucas (2000) discute as perspectivas utilitaristas e humanistas na definição dos conteúdos escolares e analisa criticamente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os temas transversais. Outros dois estudos se debruçam sobre o conhecimento escolar, um a partir da perspectiva foucaultiana – Sommer (2005) – e outro da perspectiva histórico-cultural – Sforzi (2003). Guerra (2005) discute o ensinar-aprender ciências no contexto de crise do conhecimento científico.

Silveira (2002) analisa as práticas pedagógicas resultantes do trabalho com um conhecimento que é visto como universal e atemporal, destacando a escrita e a “cópia” como principais meios pedagógicos para a transmissão/aprendizagem deste conhecimento. A autora defende a relativização dos conhecimentos em sala de aula por compreender o conhecimento escolar, a partir da visão sociológica, como arbitrário, convencional e enraizado nas lutas de saber-poder de diferentes grupos, discursos e epistemes. Peres (2002) discute o papel

ideológico do ensino de história, analisando os investimentos do Banco Mundial em livros didáticos. Thomé e Catapan (2001) discutem as temáticas trabalho, consumo e educação nos PCNs – temas transversais – e como tais temáticas podem contribuir para que os sujeitos possam desenvolver condições de perceber e perceber-se nas relações de produção e consumo.

Destes sete estudos que discutem especificamente o conhecimento escolar, dois destacam aspectos negativos do conhecimento escolar constituído a partir do conhecimento científico, e cinco estudos entendem que o conhecimento escolar é intrínseco ao papel social da escola. Em relação à tendência deste eixo, constata-se uma certa constância: entre 2000 e 2003, aparece de um a dois artigos por reunião; em 2004 nenhum, e em 2005 dois artigos. Quantitativamente, ao se considerar que a escola vem sendo alvo crescente de críticas em relação ao conhecimento por meio dela veiculado e ao seu papel social, como vimos anteriormente, pode-se afirmar que estes números não expressam a importância da necessária discussão sobre tão polêmica temática.

Observando o quadro exposto, pode-se considerar que as maiores polêmicas teórico-epistemológicas giram em torno de dois aspectos: função disciplinar da escola *versus* organização democrática do ensino; e conhecimento escolar/papel da escola. As questões disciplinares e democráticas, conforme exposto, estão suficientemente contempladas, contam com dezoito estudos, somando 20,5% do total.

O outro campo polêmico, entretanto, conta com apenas sete estudos, ou seja, uma média de um estudo por ano. Considerando a realidade educacional em que se vive no Brasil e que o eixo referente ao conhecimento escolar e ao papel da escola é abordado por no mínimo três correntes de pensamento diferentes – uma de inspiração marxista, outra de inspiração foucaultiana, e uma última denominada “reprodutivista” –, pode-se concluir que neste grupo de trabalho – GT 13 – da ANPEd um tema importante e polêmico como este mereceria uma atenção maior.

Por outro lado, o fato da temática “conhecimento escolar e papel da escola” estar diretamente ligada à formação humana, a qual deveria ser a principal finalidade da escola, permite afirmar que estes dados são no mínimo inquietantes. Se não se está pesquisando este objeto, o que se está pesquisando e para quê?

Se há pesquisas e buscas/sugestões de soluções para o fracasso escolar, para a evasão, a repetência e a exclusão, é, possivelmente, por se entender que o processo de escolarização é importante para o ser humano, para as crianças. Mas, ao que parece, o reconhecimento desta importância não está estabelecido entre os próprios pesquisadores da

área, nem é consensual. Constatou-se a raridade de estudos investigativos sobre o processo de formação humana possibilitado pelos processos de escolarização, ou seja, estudos que evidenciem, esclareçam, ou mesmo neguem como a aprendizagem escolar tem contribuído ou pode contribuir para a formação humana.

Destaque-se que, dos oitenta e oito estudos, dois, classificados como “outros” na presente pesquisa, versam sobre os projetos e pesquisas na área de Educação, ambos da mesma autora, Merise Santos de Carvalho, a qual em 2002 faz um levantamento inicial, quantitativo, sobre “Quem Pesquisa Ensino Fundamental no Brasil de Hoje?”. Artigo em que a autora indica que iria adiante em seus estudos: “Para uma análise científica desses Projetos de Pesquisa, cabe-me agora investigar o como se pesquisa o Ensino Fundamental em nosso país, com que fundamentação teórico-metodológica e com que resultados produzidos. Este será meu próximo trabalho investigativo”. O que se concretizou em 2005, quando a autora fez estudo comparativo entre os resultados alarmantes, publicados no jornal “Folha de São Paulo”, sobre a Escola Pública brasileira, e os relatórios de pesquisa financiados pelo CNPq realizados em 2002.

Estudos que indicam a concentração de pesquisas na região Sudeste do país e a intensa fragmentação temática destas pesquisas, o que, segundo a autora, pode contribuir para a não apreensão do objeto de pesquisa em questão. A autora aponta ainda o papel de destaque e quase exclusividade à pós-graduação na realização deste tipo de pesquisa. No entanto, destaca a autora, estes estudos não se restringem à pós-graduação em Educação, em torno de 40% dos estudos nesta área são realizados por programas de pós-graduação de outras áreas, que não a Educação. A autora constata também que houve um salto quantitativo no número de projetos de pesquisa sobre a escola pública de ensino fundamental financiados pelo CNPq, de 1995 a 1996, na área educacional, número este que dobrou e que continuou a crescer até os anos 2000 e 2001, caindo novamente a partir de 2002.

Fato constatado por Carvalho (2005), mas não explicado, pois no artigo aqui citado e considerado como referência a autora apresenta somente alguns resultados de seu estudo. Neste estudo, a autora procurou compreender como os docentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação estudam a Escola Pública de Ensino Fundamental no Brasil e como explicam os resultados tão desastrosos que ela produz, como os divulgados pelo INEP: um retrato preocupante da pouca qualidade nos resultados da educação⁹.

⁹ Considerando os limites impostos para a realização desta dissertação de mestrado, fica para outro momento a busca por publicações mais recentes da autora sobre este mesmo estudo, para se complementar os dados aqui expostos e se buscar compreendê-los.

Quanto aos demais artigos classificados como “outros”, estes se dividem em diversos sub-temas e não apresentam número expressivo de estudos que justificasse a criação de outros eixos temáticos.

Entre todos os temas e sub-temas identificados, a organização do ensino por ciclos de formação foi o mais estudado. Foram encontrados dez artigos no período analisado. Destaque-se que seis destes foram apresentados na última reunião do referido período. Houve, no período analisado, uma intensificação no interesse por este objeto de estudo no GT 13 da ANPEd. O que talvez se explique pela necessidade de se compreender problemas reais, como o fracasso escolar. Problemas que se julgava já estarem superados a partir do final da década de 1990, com a universalização do acesso ao ensino fundamental.

Conforme Carvalho (2005), a última avaliação do MEC comprova que mais de noventa por cento dos “alunos” que freqüentam a 4^a e a 8^a séries da escola pública de ensino fundamental no Brasil do início do novo milênio não tiveram desempenho considerado adequado pelo Ministério, nem no exame de Língua Portuguesa nem no teste de Matemática. O que permite concluir que, se antes da década de 1990 a exclusão educacional se dava pelo não acesso e permanência na escola, agora, ao que parece, há um processo de exclusão que se efetiva por meio da não aprendizagem, da não apropriação efetiva dos conteúdos escolares. O que pode estar vinculado a dificuldades e problemas de ensino, já que categorias como finalidade formativa, método, ensino e didática, parecem ter sido excluídas do discurso escolar, como apontado em artigo apresentado por Sommer (2005).

Para finalizar esta parte da análise, pode-se resumidamente apontar que, diante de todo o exposto anteriormente, evidencia-se: uma preocupação crescente, no período analisado, em relação ao fracasso escolar; que a organização do ensino por ciclos foi a temática específica mais estudada no GT 13 da ANPEd, havendo uma intensificação no interesse por este objeto de estudo no período analisado; a matriz sociológica de conhecimento se destaca na grande maioria dos estudos; poucos estudos (somente sete dos oitenta e oito artigos) versam sobre conhecimento escolar e o papel da escola. Fato intrigante diante da atual situação de crise da ciência moderna e “crise da escola”; as maiores polêmicas teórico-epistemológicas giram em torno de dois eixos: a função disciplinar da escola e as possibilidades de organização do ensino escolar na perspectiva da democratização, participação e emancipação; e o eixo “Escola, conhecimento escolar e ideologia”. Destaque-se que no campo deste último, como mencionado acima, são raros os estudos encontrados.

1.2 Sobre “Psicologia da Educação”

Apresentam-se a seguir os resultados da análise quantitativa dos artigos apresentados no grupo de trabalho “Psicologia da Educação” (GT 20), da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), mais especificamente os artigos que foram selecionados e apresentados nas 25^a, 26^a, 27^a e 28^a reuniões anuais, período de 2002 a 2005¹⁰.

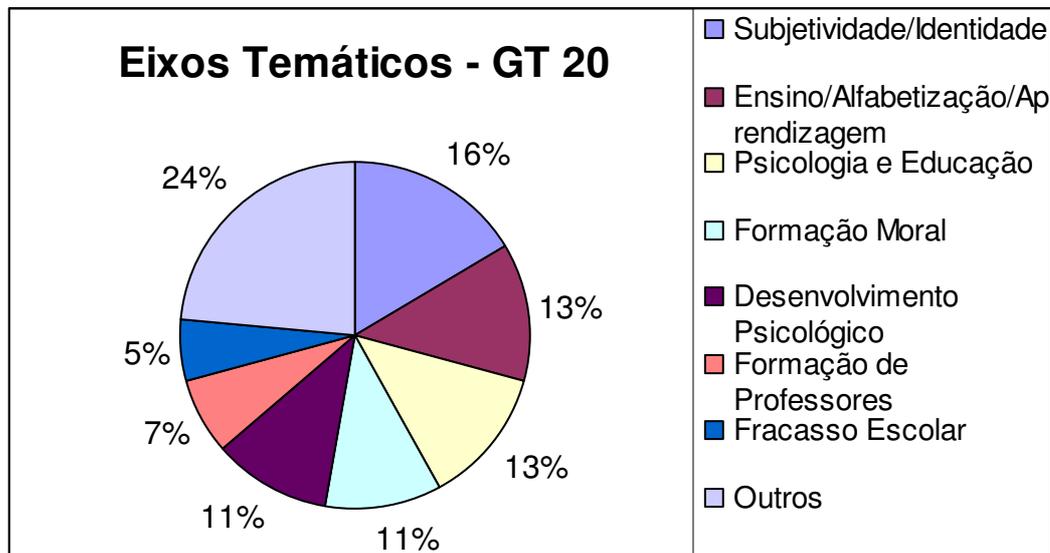
Em relação aos artigos deste GT, foram realizados os mesmos procedimentos adotados na análise dos artigos do GT 13, apresentada anteriormente. Fez-se um tratamento quantitativo dos dados, listando-se todos os cinquenta e cinco artigos apresentados, conforme planilhas e tabelas anexas. No último processo de classificação dos artigos, estes foram agrupados em oito eixos temáticos, conforme tabela e gráfico a seguir.

Tabela 2: GT 20

Eixo	Temática	Nº.	%
1	Subjetividade/Identidade	9	16
2	Ensino/Alfabetização/Aprendizagem (práticas pedagógicas)	7	13
3	Psicologia e Educação	7	13
4	Formação Moral	6	11
5	Desenvolvimento Psicológico	6	11
6	Formação de Professores	4	7
7	Fracasso Escolar	3	5
8	Outros	13	24
Total		55	100

¹⁰ Foram selecionados os artigos do período de 2002 a 2005 pelo motivo de no segundo semestre de 2006, quando foi feita a “coleta de dados”, não estarem disponíveis na página da ANPEd artigos anteriores ao ano de 2002, em relação a este GT.

Gráfico 1: GT 20



No universo dos artigos analisados, os estudos referentes aos processos de constituição da subjetividade/identidade se destacam, constituindo o eixo temático mais estudado neste GT, 16% de um total de cinquenta e cinco. Destes, em um estudo – Roure (2004) – de perspectiva foucaultiana, discute-se o fato de que qualquer prática educativa se encontra mergulhada na cultura de seu tempo e é por ela afetada. Grinspun e Novikoff (2005) analisam a condição de ser jovem na contemporaneidade e suas influências para outras gerações. Oliveira (2003) analisa a interação com o computador no processo de constituição da identidade da criança.

Lemos (2002) aborda o processo de constituição da subjetividade na infância a partir do livro “Infância”, de Graciliano Ramos. Souza (2002) analisa o processo de constituição da subjetividade por meio da relação professor-aluno em sala de aula. Moroz e Rubano (2002) discutem a subjetividade na perspectiva do behaviorismo radical. Aguiar (2005) investiga a constituição da subjetividade do adolescente no contexto escolar. Resende (2005) analisa a subjetividade no mundo moderno.

Em outro artigo, Prata (2003) discute a relação entre a constituição da subjetividade contemporânea e as relações de poder que circulam na escola. Percebe-se neste eixo temático uma diversidade de recortes específicos e de abordagens teóricas, porém chama mais atenção o fato de menos da metade dos nove estudos referir-se ao processo de constituição da subjetividade no contexto da educação escolar.

Em sete dos cinquenta e cinco artigos analisados, discute-se a atividade de ensino e

os processos de alfabetização e de aprendizagem. Pereira (2002) analisa o processo de “ensino-aprendizagem” em uma classe de aceleração. Ferreira (2003) discute a relação entre escrita alfabética e consciência fonológica. Delacours-Lins (2005) analisa os desenhos infantis e a “metacognição” durante o processo de alfabetização. Guimarães (2005) discute o estilo motivacional dos professores. Dias e Enumo (2004) discutem a avaliação de crianças com indicação de dificuldades de aprendizagem (DA). E em outros dois artigos se analisa a atividade de ensino a partir de abordagens diferentes: Teoria da Atividade (ASBAHR, 2004) e Construtivismo (CHAKUR, SILVA e MASSABNI, 2004). Este eixo temático, na classificação realizada, divide a segunda colocação, dos mais estudados neste grupo de trabalho, com o eixo “Psicologia e Educação”.

Dos cinquenta e cinco artigos analisados, sete, em quatro anos – a mesma percentagem dedicada aos estudos referentes à atividade de ensino/alfabetização/aprendizagem – discutem especificamente as relações entre Psicologia e Educação. Três de cunho histórico: Sass (2005) discute os modos com que a psicologia social é inserida nas ciências sociais e na educação brasileira e como este componente é relevante para o exercício do controle social sobre o indivíduo; Campos (2005) discute a relação psicologia e educação nas primeiras décadas do século XX no Brasil, e Fernandes (2005) discute as relações entre os discursos educacionais e idéias psicológicas “através” da RBEP¹¹ no período de 1944 a 1949.

Rickes (2004) discute as relações entre psicanálise e educação e aponta o lugar do psicanalista na relação com os demais campos do saber. Os demais três artigos que discutem a relação psicologia-educação – Queiroz (2003), Almeida e colaboradores (2003) e Miranda (2005) – são analisados especificamente no quarto capítulo da presente pesquisa. Em relação a este eixo temático, diante do fato de que no último encontro analisado foram apresentados quatro dos sete artigos citados, pode-se afirmar que, no período analisado, é crescente o interesse neste grupo de trabalho pelas relações, inclusive históricas, entre essas duas ciências – Psicologia e Educação.

Dentre os artigos analisados, seis – 11% do total – discutem a formação moral dos estudantes. Dentre os quais, em um estudo, Sales (2005) aborda as relações familiares – pais e filhos adolescentes – seus conceitos de justiça e auto-respeito. Em outro, Gitahy (2003) analisa as formas de comportamento real e em espaços virtuais. Em outro destes, Souza (2004) analisa a escola como espaço relevante de experiência moral e formação de valores no

¹¹ *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.*

processo de constituição do indivíduo/formação de personalidades.

Dani (2004) discute o processo de resolução de conflitos sócio-morais produzidos na relação pedagógica, como brigas, ofensas, gozações, rejeição, desrespeito, exclusão, medo, resistências etc. Nogueira (2004) analisa as regras em sala de aula, as quais, para a autora, estão sempre presentes, ainda que não explicitadas. E, em outro estudo Shimizu e Cordeiro (2004) apontam a necessidade de uma experiência escolar como “comunidade justa”, “organização escolar democrática”, e afirmam que essa forma de organização escolar não faz parte de nossa realidade, ao contrário, que muitas vezes a escola aparece como espaço de injustiças diversas.

Nestes estudos, constata-se um aumento da "indisciplina" na escola e se discutem as possibilidades de organização do ensino escolar na perspectiva da democratização e como uma organização democrática do ensino pode contribuir para a formação de indivíduos mais responsáveis, desenvolvendo nestes a capacidade de “sensibilidade moral”. Entende-se que regras claras e coerentes são determinantes no estabelecimento de limites e para melhorar os relacionamentos na escola, e que a organização e definição de regras e limites são necessárias para a formação moral dos sujeitos. Porém, estes estudos não apontam a necessidade de regras e limites para a efetividade da própria prática pedagógica, ao contrário do que evidenciam os estudos apresentados no GT 13 - Educação Fundamental.

Por outro lado, e classificado no eixo dos artigos que discutem os processos de constituição da subjetividade/identidade, encontrou-se um estudo – Prata (2003) – embasado na teoria foucaultiana, sobre a função disciplinar da escola, no qual se discute a relação entre a constituição da subjetividade contemporânea e as relações de poder que circulam na escola, não somente na relação “professor-aluno”, mas, sobretudo, discutindo o lugar que a instituição escolar ocupa na configuração social da atualidade. Neste estudo aponta-se que, talvez, o que esteja sendo sinalizado na crise da autoridade docente, ainda que muitas vezes inconscientemente e de diferentes modos, é a “falência de um modelo de instituição calcado na idéia de disciplina”.

Enquanto neste estudo se denuncia a falência da escola como instituição disciplinar, Souza (2004), Dani (2004), Shimizu e Cordeiro (2004) e Sales (2005), além de fazerem a crítica à cultura e ao comportamento moral dos sujeitos dentro ou fora da escola, fazem também proposições em relação à resolução de conflitos sócio-morais “interpessoais” presentes na relação pedagógica, como por exemplo, organizar-se o ensino escolar de forma mais democrática, contribuindo assim para a formação de indivíduos mais responsáveis e para desenvolver nos mesmos a capacidade de “sensibilidade moral”. O foco destes últimos

estudos é a formação moral e as relações interpessoais, mas nestes também se discutem questões como participação e emancipação.

Dentre os cinquenta e cinco artigos analisados, seis – a mesma percentagem dos estudos dedicados à formação moral, 11% do total – se debruçam sobre o processo de desenvolvimento psicológico e suas relações com a aprendizagem escolar, um número pouco expressivo, se considerado que este é um objeto de estudo específico da Psicologia da Educação. Almeida e Antunes (2005) discutem a teoria vigotskiana sobre a memória e as suas implicações para a educação. Cruz (2005) discute a visão teleológica do desenvolvimento cognitivo na teoria de Vigotski. Braga (2004) analisa a dialética eu-outro no processo de constituição da consciência. Oliveira (2004) discute os efeitos cognitivos e emocionais da interação das crianças – que se apresentam no “período das operações concretas do pensamento” – com o computador. Silva (2005) analisa a “Teoria das inteligências múltiplas” e, em um sexto artigo, Gonçalves (2005) analisa as relações entre leitura, pensamento, fala e escrita.

Com relação à formação de professores, foram encontrados quatro estudos sobre o tema – Furlanetto (2002), Carvalho (2003), Machado (2004) e Maimone e Scriptori (2005) – o que, se considerado percentualmente, permite inferir que o interesse pelo tema é semelhante nos GTs 20 e 13. E, como já foi apontado anteriormente, o fato de existirem poucos estudos sobre o tema provavelmente decorre da existência na ANPEd de um grupo de trabalho que discute especificamente a formação de professores.

Neste grupo de trabalho, chama a atenção o fato de apenas três dos cinquenta e cinco artigos discutirem especificamente o “fracasso escolar”, 5% do total, – Mazzotti (2003), Donaduzzi e Cordeiro (2003), Pereira e Ferreira (2005) – um número inexpressivo se comparado aos 24% registrados no GT 13 – “Educação Fundamental”. Ao que parece, neste grupo de trabalho, a realidade alarmante da educação brasileira, nas palavras de Carvalho (2005), não tem recebido maior atenção. Talvez porque se entenda o fracasso escolar como evasão, reprovação e defasagem idade/série. Forma de pensar que leva ao entendimento de que o fracasso escolar já está superado, o que constitui um equívoco.

Constatou-se também que dos cinquenta e cinco artigos, 24% referem-se a temáticas específicas que apareceram poucas vezes – a grande maioria destas aparece uma única vez no período analisado – os quais foram classificados como “outros”, na Tabela 2 – GT 20. Os dados evidenciam uma multiplicidade temática e de abordagens teórico-epistemológicas. Fato que é característico no campo da psicologia, e que, ao que tudo indica, tem se reproduzido na área da Psicologia da Educação. Multiplicidade ou dispersão temática que, se por um lado,

amplia o foco de análise e conhecimento, por outro pode dificultar a compreensão dos principais problemas da educação.

Ao que parece, os encontros anuais da ANPEd, em relação a este GT, têm contribuído mais para a divulgação daquilo que se tem produzido do que para aprofundar o debate referente a cada temática específica.

Capítulo 2

Grupo de Trabalho *Educação Fundamental*: o que se encontrou sobre escola, ensino, conhecimento escolar e formação escolar

2.1 Escola

2.1.1 Contradições sociais: escola e “modos” de pensar a escola

Numa primeira aproximação, já se pode constatar a complexidade da escola, a qual se apresenta na diversidade de formas com que ela é caracterizada pelos pesquisadores: “lugar da infância”, “instituição/espço disciplinar”, “escola de periferia”, “escola cidadã”, “escola tradicional”, “instância social”, entre outras. Tal complexidade se torna visível também nas referências feitas pelos pesquisadores quanto aos objetivos da escola: “formação do homem (ciências)” e “formação do cidadão”; “promover distinção social”; “reprodução de desigualdades sociais”; “formação do sujeito histórico”; “possibilitar um verdadeiro e consistente acesso ao conhecimento construído e sistematizado pela humanidade”; “formação da cidadania do povo brasileiro”; “formação moral”; “disciplinarização dos sujeitos/de corpos” etc.

Nos artigos analisados, a escola aparece com diferentes facetas. Thomé e Catapan (2001, p. 1-2), por exemplo, indicam que a escola tem desempenhado a função de “transmissão e preservação de valores e distinções culturais e econômicas de tal forma que repercute hoje em sua própria obsolescência frente aos desafios das transformações que se acentuam inexoravelmente, não só na produção material como em relação à produção e consumo de signos, processo que a mantém”.

Neste mesmo sentido, Panizzi (2004, p. 1) afirma que as relações estabelecidas no contexto escolar têm se revelado, a cada dia, mais difíceis e conflitantes, pois a “descrença de que a escola possa constituir-se num espaço de ‘construção de conhecimento’, de alegria, de formação de pessoas conscientes, participativas e solidárias, tem recrudescido. Os sentimentos em relação a ela têm sido de desilusão, desencanto e impotência diante dos inúmeros problemas cotidianos”. Dickel (2001) aponta que estão presentes no cenário educacional

“trabalhos” pondo em questão a crença burguesa segundo a qual o acesso ao conhecimento a ser universalizado pela escola permitiria aos sujeitos condições de disputa superiores às de outros que não o tiveram.

Isso porque o modo de organização atual da sociedade faz com que essa crença seja diariamente questionada. Um sistema que lança ao desemprego estrutural um terço da população mundial põe sob suspeita a história da escolarização, principalmente, do modelo que se tornou hegemônico com as revoluções burguesas, e a ideologia que cimenta as expectativas em relação a ela. É como se o futuro anunciado pela escola esgotasse paulatinamente suas possibilidades antes mesmo de o jovem completar a sua trajetória escolar. [...] o drama de saber que nossas crianças estão inseridas na lógica desumana que produz continuamente uma massa de excluídos da produção e do consumo, faz com que o discurso sobre o futuro profissional e educacional evidencie sua fragilidade para justificar o trabalho de sala de aula e a conduta neste meio. (DICKEL, 2001, p. 1).

De forma geral, os pesquisadores e estudiosos da educação têm criticado a instituição escola por seu caráter reprodutor, por, na sociedade burguesa, legitimar e reforçar as desigualdades sociais, assim como por exercer o papel de controle ideológico, o que também se constata entre os pesquisadores do universo analisado. Tais críticas se estendem ao conhecimento científico, o qual é entendido como um instrumento de dominação a serviço do capital, usado para o desenvolvimento deste e não para atender demandas sociais. Neste contexto, de acordo com esta perspectiva, a criança é educada para uma participação submetida aos ditames do capital e não para a emancipação¹².

O fato de as críticas à escola, constadas nos artigos analisados, já terem sido sintetizadas em outro momento por Canário (2005), na obra intitulada “O que é a Escola?”, permite que se adotem como referência para a presente discussão as sínteses deste autor, ao invés de se remeter aos artigos analisados. Até para não se chegar a entendimentos já elaborados por outros autores com maior propriedade e para não ficar repetindo o que já foi explicitado por Canário (2005). Segundo este autor, a instituição escola é marcada por paradoxos característicos da expansão da escolarização na segunda metade do século XX: o fato de a escolarização ser caracterizada como progresso ao mesmo tempo em que se vivencia uma “crise” de desenvolvimento instalada desde os anos 70; a existência de críticas sistemáticas à educação escolar ao mesmo tempo em que este modelo se torna hegemônico; e a crescente escolarização das sociedades, a “corrida à escola”, ao mesmo tempo em que há uma crescente insatisfação em relação a esta.

¹² Discutiremos especificamente a questão da “emancipação” posteriormente, no item referente à categoria “formação”.

O autor afirma a falência das “promessas da escola”: desenvolvimento social, ascensão/mobilidade social e igualdade; e aponta que o agravamento dos problemas de natureza social, ao mesmo tempo em que há uma massificação da escolarização, indicam a falência e o equívoco das promessas iluministas do triunfo da razão. Situação que, de acordo com o autor, levou os pesquisadores e estudiosos da educação a fazerem severas críticas à educação escolar.

Porém, destaca o autor, as críticas, somadas ao sentimento de frustração em relação à escola, não se elevaram ao nível de compreenderem, ou melhor, conseguirem elaborar adequadamente e de forma articulada os paradoxos do processo de escolarização, citados anteriormente. Para o autor, mais que uma crise da escola, há uma crise no modo de pensar a escola. Neste sentido, questiona se o conceito de “crise” é adequado para descrever a situação atual desta instituição e afirma a necessidade de se buscar compreender a escola em sua complexidade e em seus distintos períodos: “escola das certezas”, “escola das promessas” e “escola das incertezas”.

Para Canário (2005), o trabalho da escola é dificultado pela perda de legitimidade que decorre do fosso cada vez maior entre as expectativas sociais depositadas na escola e as possibilidades da sua concretização. Processo que o autor denomina como “déficit de legitimidade” e entende ser o principal problema da escola.

O autor ainda levanta a questão “A escola tem futuro?” e responde que o diagnóstico sobre a situação atual da escola é sombrio e que o problema da escola pode ser sintetizado em três aspectos: a escola, na atual configuração histórica, é obsoleta; padece de um déficit de sentido para seus principais sujeitos; e é marcada por um déficit de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa). Canário (2005), após questionar o conceito de “crise da escola”, conclui concordando com a existência de tal crise e acrescenta à discussão outra crise, a “crise no modo de pensar a escola”.

As questões apresentadas por Canário (2005) e aqui sintetizadas são pertinentes, pois ainda que tenham como referência a realidade portuguesa, as semelhanças com a realidade escolar brasileira permitem a utilização de elementos da análise deste autor para se analisar esta última. Em contraposição, também é possível questionar algumas das afirmações do autor.

A escola brasileira, ainda que as aparências indiquem o contrário, está passando por um momento histórico em que prevalecem os ideais do liberalismo e em que se efetiva o processo de globalização da economia e de desmonte das estruturas estatais. Uma situação

que resulta da aplicação de um projeto cujo objetivo é a redução do papel do Estado e a responsabilização dos indivíduos por seus problemas e pela solução destes. Momento de predomínio do liberalismo em que os países latino-americanos são “convidados” a implementar uma política na área educacional condicionada por órgãos internacionais, principalmente o Banco Mundial, em troca de empréstimos financeiros.

Contexto em que a tendência¹³ é não se investir de fato nas escolas e nos profissionais da educação. Tal tendência aparece como um “descaso em relação à educação”, mas se analisado mais detidamente, indica ser um período histórico de realização de um conjunto de ações deliberadas e integradas a um projeto social com diversas conseqüências. Contexto este em que há falta de perspectivas e iniciativas tanto entre os professores que observam desalentados o desmonte do ensino público como entre os estudantes que não vêem perspectivas futuras de vida e emprego – momento histórico denominado por Mészáros (2004, p. 14), no livro “O Poder da Ideologia”, em referência à esquerda e aos movimentos sociais, de “a época do grande recuo”.

Logo, se há uma “crise da escola”, esta resulta tanto da aplicação de um projeto social específico quanto das contradições geradas pelo capitalismo, que se espriam e afetam todas as dimensões sociais, as instituições, a ciência, o pensamento filosófico, as subjetividades etc. Tal “crise da escola” é manifestação de uma crise mais ampla e profunda e está relacionada à crise da ideologia dominante, a qual não consegue mais dar conta de mistificar a realidade social diante do “colapso” social em desenvolvimento: agravamento das desigualdades, aumento do desemprego e da pobreza, guerras, desequilíbrio ambiental etc. Fatos que expressam não a falência e o equívoco das promessas iluministas do triunfo da razão, mas as contradições do modo de produção capitalista, das idéias burguesas, ainda que as idéias iluministas sejam caracteristicamente ingênuas.

Afirmar simplesmente a “crise da escola” sem relacioná-la às contradições do sistema capitalista é, tenha-se consciência ou não do fato, contribuir para a manutenção do sistema social vigente. O discurso da “crise da escola”, da forma como está colocado, é duplamente funcional ao capital, além de não denunciar as contradições do sistema social e

¹³ Tendência entendida no sentido enfatizado por Lukács (1979, p. 64): “[...] tendencialidade enquanto forma fenomênica necessária de uma lei na totalidade concreta do ser social, é conseqüência inevitável do fato de que nos encontramos aqui diante de complexos reais que interagem de modo complexo, frequentemente passando por amplas mediações, com outros complexos reais; a lei tem caráter tendencial porque sua própria essência, é resultado desse movimento dinâmico-contraditório entre complexos”. Logo, entende-se que, se no “governo Lula” houvesse realmente um movimento de valorização da educação e dos profissionais da educação, este seria um movimento contra-hegemônico em relação à tendência geral decorrente do acirramento das contradições do capital. Contudo, constituir-se-ia num movimento específico e datado no tempo histórico que não superaria as leis complexas e contraditórias do capital, não invalidando a tendência constatada.

econômico que está na base de tal crise, ainda fragiliza a escola na sua luta por um ensino de melhor qualidade – uma instituição que “não responde aos anseios sociais”, não merece investimentos por parte do Estado.

Destaque-se que, no entanto, o sucateamento das escolas públicas brasileiras e o aparente descaso por parte dos governos em relação à educação pública é um movimento contraditório, pois ao mesmo tempo em que pode ser observado o baixo investimento por parte do governo em educação, a baixa qualidade da formação de professores e os baixos salários desta categoria profissional etc., governos e organismos internacionais enfatizam publicamente, de forma oficial, interesse e preocupação com a educação pública. Expressam tal interesse, por exemplo, a realização, em 1990, de uma Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, assim como a pressão internacional para que o Brasil reduza seus índices de analfabetismo e melhore seus índices de escolarização.

Para se compreender a realidade educacional brasileira em sua complexidade, no contexto de globalização do capital e avanço do neoliberalismo, é necessário entender o movimento do capital e sua doutrina: o (neo)liberalismo. Movimento este estudado por Warde (1984), em sua tese de doutoramento intitulada “Liberalismo e Educação”.

[...] o liberalismo surgiu como expressão historicamente necessária do modo de produção capitalista, não só na sua fase de estruturação e consolidação – na qual o liberalismo foi imposto como visão de mundo, através da qual a burguesia dirigiu o processo de luta contra a antiga ordem e de construção da nova – como também nas fases seguintes, de crescente expansionismo, nas quais a burguesia precisou da disponibilidade subjetiva para que o capitalismo fosse aceito como natural e necessário, identificado a progresso, desenvolvimento, democracia, liberdade, etc. (WARDE, 1984, P. 26).

A autora compreende o movimento do liberalismo em três fases distintas: liberalismo clássico, liberalismo de transição e liberalismo multifacetado. Para Warde (1984), o liberalismo em sua fase clássica reflete a constituição do capitalismo e contribui para a sua constituição. Segundo a autora, nessa fase, liberal é a ordem econômica em constituição, e liberal é a ideologia da classe em luta contra as antigas forças, e em função dessa luta seus grandes temas são: o naturalismo, que justifica e garante as leis e os direitos naturais; o racionalismo, que se baseia em uma confiança ilimitada na razão e nas luzes para fixar as regras da eficácia e do utilitarismo; e o individualismo, a afirmação do indivíduo e de sua liberdade sobre a coletividade. Sendo as teses fundamentais do liberalismo nesta etapa, o direito à liberdade, à igualdade, o direito de propriedade e de segurança ou proteção do

Estado.

De acordo com Warde (1984), nesta fase se generalizam os direitos civis, necessários à liberdade individual e, do ponto de vista epistemológico, as ciências físicas e matemáticas oferecem o grande modelo. Já na segunda fase – liberalismo de transição – o contexto político se complica:

Enquanto a burguesia dos séculos XVII e XVIII era revolucionária, a burguesia do século XIX estava politicamente satisfeita e saciada com o *status quo*. Ela não mais desejava transformá-lo [...] Na medida em que a burguesia passou de classe revolucionária para classe no poder, os conceitos liberais integrais foram gradualmente formalizados. (WARDE, 1984, p. 46).

Neste novo contexto, ao mesmo tempo em que a burguesia se confronta com as velhas forças, precisa enfrentar uma nova força política que surge: o proletariado, o qual tende, num primeiro momento a expressar-se nos limites dos próprios preceitos liberais. Processo que resultou em reposicionamentos teórico-práticos: ampliação dos direitos políticos aos não-proprietários e a conseqüente incorporação do tema da democracia.

Os mecanismos de ampliação dos direitos políticos é uma das faces de construção do Estado Burguês. Construção que implica na definição e instalação dos organismos dentro dos quais e só através dos quais os não-proprietários, fundamentalmente a classe trabalhadora, poderia se expressar. A extensão dos direitos políticos tem duplo significado: é resultante da pressão política dos não-proprietários; mas aparece e tem que aparecer como concessão da burguesia que, através de determinados mecanismos educa politicamente as forças insurgentes [...] (WARDE, 1984, p. 59).

Dentre os organismos democráticos necessários surgidos nesta fase, a autora cita a legislação trabalhista e o direito de organização aos trabalhadores (sindicatos); a redefinição do Estado e suas relações com a sociedade civil; e a redefinição de parâmetros teóricos: superação do “modelo de democracia protetora¹⁴” – de caráter claramente antidemocrático, que era pouco instrumental à manutenção da hegemonia, por parte da burguesia – pelo “modelo de democracia desenvolvimentista”, o qual se assentava na idéia de que a pauperização progressiva da classe trabalhadora a fazia perigosa e que, como conseqüência, era preciso pensar um mecanismo de participação e de melhoria das condições de vida que “suavizasse” sua periculosidade.

Dos intelectuais que Macpherson cita como articuladores dessa nova

¹⁴ Aos interessados em aprofundar o entendimento destes conceitos, indica-se a leitura da tese de Mirian Jorge Warde (1984), “Liberalismo e Educação”.

concepção de democracia, interessa destacar J. S. Mills e J. Dewey [...] o modelo de democracia se apóia na crença na melhoria da sociedade e na correção das suas distorções pela via da educação dos indivíduos. [...] É sob esse “modelo de democracia desenvolvimentista” que a burguesia (inicialmente nas formações sociais inglesa e norte-americana) articulou os mecanismos de atendimento aos direitos sociais (“tudo o que vai desde o direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais”). (WARDE, 1984, p. 61-63).

Diante da pauperização das condições de vida e trabalho da classe trabalhadora e do aumento de sua “periculosidade”, a burguesia, segundo a autora, reagiu rearticulando o liberalismo clássico, mantendo assim os princípios liberais, ao propor um novo modelo de democracia e investir na educação dos indivíduos como meio de correção das distorções sociais e melhoria da sociedade.

Realidade social analisada por Warde (1984), que, como é evidenciado nos artigos analisados, é semelhante à vivenciada no Brasil neste início de século. Como citado anteriormente, Dickel (2001, p. 1) em seu artigo destaca que o modo de organização atual da sociedade lança ao desemprego estrutural um terço da população mundial, uma lógica desumana que produz continuamente uma massa de excluídos da produção e do consumo.

[...] uma situação perversa: a organização do trabalho contemporâneo lança à situação de desemprego parcelas significativas de adultos, deixando aos jovens poucas possibilidades de ingresso e permanência neste mundo. [...] A situação de miséria que atinge boa parte das famílias atendidas pela escola de periferia chega a ela [a escola] de diversas formas: pela fome que acompanha as crianças, pelas condições de saúde e higiene, pela revolta com a privação e a injustiça [...] (DICKEL, 2001, p. 3-4).

Pinto (2005), em outro artigo, afirma que o Brasil ainda se depara com muitas dificuldades e desafios a serem enfrentados, como o alto índice de analfabetismo, as desigualdades regionais no desenvolvimento econômico, a concentração de renda e as conseqüências, no âmbito da educação, “das disparidades no acesso aos bens econômicos e sociais; a desigualdade na distribuição das vagas no território nacional; o investimento médio anual por aluno, que no Brasil, comparado com outros países, ainda é muito baixo; a média de reprovação, ainda alta se comparada a outras realidades” (PINTO, 2005, p. 2). Neste sentido, Nozaki e Pichitelli (2005) afirmam que a desigualdade social tem sido uma preocupação das sociedades modernas, principalmente porque ela gera e é gerada pela desigualdade educacional. Os autores no artigo analisado afirmam que a preocupação com a educação já conta com uma história de mais de um século.

[...] políticas de democratização do acesso à escola foram implantadas, especialmente por meio do aumento de escolas públicas. [...] em 1988, cerca de 82% da população de 7 a 14 anos já se encontrava na escola. De 1991 a 1997, conforme o Censo Escolar de 1996 (MEC, 1998, p. 25), a taxa de escolarização líquida na faixa etária obrigatória havia passado de 86% para 91%. Todos estes dados revelam que, ao final da década de 90, a situação das crianças em idade escolar já se apresentava bastante favorável quanto ao acesso à escola e praticamente universalizado no país. Ao longo das décadas, entretanto, as políticas de democratização do ensino que priorizavam o aumento quantitativo de estabelecimentos e de matrículas foram acompanhadas pelas altas taxas de repetência em todos os níveis do ensino (NOZAKI; PICHITELLI, 2005, p. 2).

Sirino e Cunha (2002) denunciam em outro artigo as condições econômicas e sociais das famílias de crianças que freqüentam a escola pública, as quais estão inseridas dentro da significativa parcela da população brasileira que é sujeita à precariedade de condições financeiras, destituídas dos direitos básicos, submetidas às péssimas condições de trabalho ou ao desemprego. As autoras, em sua pesquisa, constataram que as famílias revelam sem meias palavras que “a vida é um fardo” que se torna mais pesado diante das limitações financeiras, resultado de uma situação social e trabalhista injusta e opressora, e diante dos problemas com a educação dos filhos; e manifestam ter consciência do desrespeito e da situação social injusta a que estão submetidas, da desqualificação profissional que dificulta a obtenção de um emprego fixo e bem remunerado, da falta de cuidados para com as pessoas das camadas populares: “Elas nos falam da educação oferecida aos ‘pobres’ como uma educação pobre” (SIRINO; CUNHA, 2002, p. 5).

Realidade educacional também denunciada por Alves e Duran (2001, p. 1), as quais apontam no artigo analisado que o 1º Censo Avaliativo do Ensino Fundamental, realizado no final de 1999, sobre o aproveitamento dos “alunos” indicou a existência de um número significativo de “alunos” não alfabetizados nas três séries iniciais do ensino fundamental. Araújo e Pérez (2004, p. 1) denunciam em outro dos artigos analisados que, embora os dados do MEC apontem a quase universalização da educação básica na sociedade brasileira, os altos índices de fracasso escolar continuam, revelando a face perversa de um sistema educativo que recebe a quase todos, mas não é capaz de ensiná-los.

A democratização do acesso à escola – são cerca de 55 milhões de matrículas nas quase 218 mil escolas, distribuídas em 5.560 municípios brasileiros, segundo dados do censo escolar de 2001 – não representou uma real democratização do acesso ao saber e a cultura letrada. A entrada da quase totalidade dos alunos nas classes de alfabetização não significa, ainda, a permanência deste contingente na escola. Segundo dados do estudo

‘Geografia da Educação Brasileira 2001’, divulgado somente em 2003 pelo INEP, do total de alunos que ingressam nos primeiros anos do ensino fundamental, 60% não concluem o ensino médio. De cada 100 crianças que entram no 1º ciclo do ensino fundamental, 41 não terminam o 4º ciclo. (ARAÚJO; PÉREZ, 2004, p. 1).

O exposto permite alguns entendimentos. Primeiro, ao que parece, há semelhanças – não entendidas como igualdades – entre o momento histórico vivenciado no século XIX e enfrentado pela burguesia e o momento histórico atual: pauperização crescente das condições de vida e trabalho da classe trabalhadora e o aumento de sua “periculosidade¹⁵”.

Ao que parece, a burguesia reage a esta situação, utilizando sua velha fórmula: rearticulando o liberalismo – agora denominado neoliberalismo – sem derrogar os princípios liberais: propondo investir no modelo de democracia e na educação dos indivíduos como meio de correção das distorções sociais e melhoria da sociedade. Porém, ainda que os discursos sejam rebuscados e escondam sua essência interessada, de certa forma, já vêm sendo desvelados pelos professores-pesquisadores, como explicitado em um dos artigos analisados.

A existência de uma política global de educação, que encontra respaldo no campo hegemônico do neoliberalismo, está em curso no país e não pode ser subestimada. Principalmente quando essa política aponta para uma nova organização estrutural, os ciclos (como bloco de séries), que traz no bojo alguns avanços que os setores progressistas da sociedade discutiram nos últimos anos. [...] Construir uma política educacional alternativa que rompa com os processos de exclusão em nosso país, requer um agudo senso crítico para combater as ações do conservadorismo que encobrem ou tentam descaracterizar essas alternativas, originadas na pressão, na reivindicação e na capacidade propositiva dos setores avançados da sociedade.¹⁶

Destaque-se que ocorre em relação à educação um processo semelhante ao que Warde (1984) constatou em relação à extensão dos direitos políticos, ou seja, a extensão dos direitos à educação, tem duplo significado: é resultante da pressão política dos setores avançados da sociedade, mas aparece como concessão da burguesia, aqui representada pelo Estado, à qual interessa educar politicamente as forças insurgentes.

Educação esta que continua cumprindo dois papéis específicos. Por um lado, e enquanto for possível, mesmo que de forma “capenga”, para a classe dominante é necessário manter a ilusão, manter a ideologia da igualdade, do desenvolvimento, da mobilidade social,

¹⁵ A classe trabalhadora, segundo Warde (1984), é vista como perigosa pela classe dominante sua adversária, a qual teme perder o poder político e econômico.

¹⁶ O nome do autor(a) não consta na página da ANPED, mas o artigo, apresentado na 24ª Reunião, intitula-se “A estrutura escolar e os rumos da educação – série e fase: um estudo comparativo”, e pode ser encontrado no endereço: www.anped.org.br.

via educação. Fato evidenciado pela pressão feita pelos organismos internacionais para que os países pobres continuem investindo cada vez mais em educação. Por outro lado, o capital continua a necessitar que uma parcela de sua mão-de-obra seja qualificada. O que explica, em partes, o fato de o Estado continuar investindo, ainda que precariamente, em educação e a existência de um consenso entre governos, organismos educacionais e educadores em torno da educação para a cidadania.

Posicionando-se em relação à questão do consenso, Warde (1984, p. 77) cita Comte: “O consenso, idéia-mãe da estática social, é a base racional da nova filosofia política, pois que nele se funda a idéia de sociedade e de governo”, e afirma que o liberalismo depende do consenso para sobreviver, do consenso, da fé em valores comuns. Pois para o liberalismo somente com uma reorganização intelectual e moral que cesse a indagação dos indivíduos sobre temas que estão “acima de suas faculdades” é que a unidade e a unanimidade social podem ser recuperadas.

Indicam o apoio dos educadores à “educação para a cidadania” o fato de a maioria dos artigos analisados ter como preocupação a formação para a cidadania. Como explicitado anteriormente, a política neoliberal adotada incorpora alguns avanços reivindicados e propostos pelos setores progressistas da sociedade, conseguindo articular um “certo consenso” junto aos profissionais da educação. Consenso que se reflete na efetivação de um projeto de escola ideal: a Escola Cidadã.

O exposto confirma uma das hipóteses levantadas por Warde (1984, p. 13), em sua tese de doutorado: “[...] o senso comum dos educadores revela, predominante, diferentes faces e fases do liberalismo e a elas subordina elementos de outras ideologias”¹⁷.

A análise dos artigos também evidenciou que as pesquisas analisadas focam aspectos específicos em relação tanto à escola como ao processo de formação escolar, não conseguindo estabelecer relações entre as partes estudadas e o todo contraditório e complexo que é a escola. Forma fragmentada de “olhar” a realidade, que não permite compreender e explicar a instituição escola e sua complexa função social. Assim, pode-se concordar com Canário (2005) que existe uma “crise no modo de pensar a escola”, conseqüentemente, pode-se afirmar que a tal “crise da escola”, também indicada por Canário (2005), precisa ser repensada e redimensionada.

¹⁷ A autora entende senso comum como um compósito de concepções que dadas determinadas circunstâncias revela a predominância de determinada concepção na resposta a problemas que aquelas circunstâncias apresentam e nas exigências práticas que elas impõem: “O senso comum, não é uma concepção de mundo sistematizada, coerente e consistente que guia práticas coerentes e consistentes. Ao contrário, isso é o que caracteriza a concepção crítica (filosófica) de mundo.” (WARDE, 1984, p. 13).

2.2 Ensino

2.2.1 Constatando a realidade educacional

Diante da realidade social e educacional brasileira, exposta anteriormente, surge, entre governos, organismos internacionais e educadores, um outro consenso: o maior problema da educação pública no Brasil é o “fracasso escolar”, entendido como evasão, repetência ou defasagem idade/série. Fato constatado em um dos artigos analisados:

A velha, mas renovada preocupação com o fracasso escolar voltou à cena ao final do século XX e início do século XXI a partir das diferentes experiências e políticas de ciclos e de progressão continuada implementadas nessa última década. O fracasso escolar pode ser entendido a partir de diferentes perspectivas. Sob a perspectiva das políticas educacionais, tal fenômeno tem sido relacionado aos altos índices de reprovação e evasão nas escolas de ensino fundamental em todo o Brasil. Em relação à prática pedagógica e aos projetos político-pedagógicos das secretarias de educação e das escolas, o fracasso escolar tem sido justificado especialmente, através das práticas avaliativas existentes nas escolas que reforçam as diferenças entre as classes sociais, privilegiando aquelas que têm sua cultura identificada com os currículos escolares. (FERNANDES, 2005, p. 1).

De acordo com Fernandes (2005), diferentes políticas têm sido adotadas por diversas redes de ensino na tentativa de superação desse problema. Ao mesmo tempo, os dados da presente pesquisa indicam que, além das diferentes políticas adotadas, há uma intensificação na realização de estudos e pesquisas com o objetivo de se tentar compreender este problema. Como foi visto anteriormente, na análise quantitativa das pesquisas apresentadas no GT 13 da ANPEd, o eixo temático “Universalização do ensino fundamental, organização do ensino e fracasso escolar” foi o mais estudado entre os pesquisadores que apresentaram suas pesquisas neste GT.

Analisando o fracasso escolar, Reali e colaboradores (2001) afirmam, em um dos artigos analisados, ser importante investigar os conhecimentos dos professores sobre seus “alunos” e sobre os processos de aprendizagem, por se entender que as crenças dos professores forjam as ações docentes.

Os resultados das avaliações sobre o desempenho acadêmico [...] para algumas das professoras parecem, no geral, ser uma consequência imutável, exclusiva, direta, e aparentemente inequívoca de algumas características ou atributos dos alunos especialmente quando o desempenho é considerado insatisfatório. Nestes casos são apontados fatores como:

motivação/desmotivação, interesse/desinteresse, responder ou não às solicitações da professora, prestar ou não atenção, ter ou não apoio da família, apresentar problemas de ordem neurológica e/ou psicológica, agressividade, criatividade, participação, insegurança, lentidão, dificuldades de raciocínio, imaturidade. [...] Aparentemente estas professoras se viam na perspectiva de que cabia a elas ensinar e aos alunos aprender, como se estes fossem processos independentes e não inter-relacionados. [...] nunca relacionavam o fracasso do aluno ao seu trabalho [...] As hipóteses explicativas no geral [...] relacionavam-se a variáveis vinculadas ao aluno, seu mundo, sua família [...] (REALI et al., 2001, p. 8 e14).

Alves e Duran (2001, p. 12), em outro dos artigos analisados, afirmam que as justificativas dos professores sobre as dificuldades dos “alunos” são equivocadas, pois entendem erroneamente que “o aluno não aprende porque não se interessa e não se esforça, ou que o aluno tem problemas de saúde, tem problemas psicológicos, não tem prontidão para a leitura e a escrita e outros preconceitos já tão denunciados pela literatura educacional”. Neste sentido, Fernandes (2005, p. 7), afirma que “os estudos culturais observam que, embora tidas como ultrapassadas, as teorias racistas e a Teoria da Privação Cultural ainda estão muito presentes entre nós, pois [...] considerar os alunos e suas famílias culpados foi e tem sido uma postura bastante comum”. Sirino e Cunha (2002), em outro artigo, também constata essa tendência por parte da escola e dos educadores em vincular o fracasso escolar à “deficiência do aluno”, apontando que se atribui ao próprio sujeito marginalizado a culpa pela sua exclusão.

Para Queiroz (2002), em um dos artigos analisados, a responsabilização da criança pelo seu fracasso na escola se embasa em uma concepção liberal, que fornece argumentos que legitimam a sociedade de classes, fazendo com que as pessoas acreditem que o único responsável pelo sucesso ou fracasso social é o próprio indivíduo e não a forma de organização social vigente. Tal afirmação confirma a hipótese levantada por Warde (1984, p. 13), em sua tese de doutorado, de que o “senso comum dos educadores” revela diferentes faces e fases do liberalismo.

Há também estudos em que se compreende o fracasso escolar não como um fracasso individual do “aluno”, mas como um fracasso da escola, decorrente das dificuldades da mesma em ensinar a diversificada população de “alunos” e da existência na escola de práticas, rotinas e rituais, vinculados a uma lógica de seleção, classificação e homogeneização, que resultaria na exclusão de parcelas significativas de crianças em relação a esta instituição. Contudo, Fernandes (2005) afirma ser necessário e urgente superar o movimento pendular de atribuição da culpa pelo fracasso ora aos “alunos” e suas famílias, ora à escola e aos professores.

Sabemos que a solução está associada a uma ação coordenada em diferentes âmbitos: sociais, culturais, educacionais, econômicos, políticos. Portanto, é responsabilidade do campo educacional e de seus profissionais apontar soluções em nível macro, no sentido mais amplo das formulações de políticas e ações, como também apresentar saídas do ponto de vista das práticas de ensino. (FERNANDES, 2005, p. 8).

Nozaki e Pichitelli (2005, p. 4) corroboram com esta idéia ao afirmarem em um dos artigos analisados que inúmeros estudos foram desenvolvidos para se detectar as causas da repetência e que estes evidenciaram a existência de múltiplos fatores que levam crianças à reprovação na escola. Para estes autores, a problemática da repetência envolve aspectos referentes ao Estado, à família, à criança, à escola e ao professor, e estes podem ser agrupados em problemas exógenos e endógenos à escola, ou então problemas que dizem respeito direta e indiretamente ao processo de “ensino-aprendizagem”.

Conseqüentemente, os profissionais da educação vêm discutindo soluções para os problemas enfrentados e, dentre estas, aponta-se a necessidade de mudanças no que se refere tanto à organização do ensino quanto às práticas pedagógicas. Soluções estas relacionadas a um novo projeto de escola, a Escola Cidadã, a qual apresenta como característica a organização do ensino por ciclos de formação.

Em 1997, o sistema de ciclos foi implantado em várias escolas de redes municipais e estaduais do país, como uma proposta alternativa de organização curricular (conforme sugere a nova LDB). Segundo Sacristán (1998), o sistema de ciclos representa uma unidade de organização que proporciona ao professor uma margem maior de flexibilidade para se organizar, de mais fácil adaptação ao ritmo dos alunos em grupos heterogêneos, tolera melhor a idéias de diversidade entre os alunos e permite mais facilmente agrupar conteúdos diversos em termos de unidades globalizadoras. (NOZAKI; PICHITELLI, 2005, p. 5).

Os artigos analisados apontam, por um lado, que a estrutura de fases ou ciclos de formação oferece maior tempo de reflexão sobre a prática pedagógica e formação profissional, maior flexibilidade da organização curricular, acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do “aluno”, maior respeito ao sujeito em formação e gestão escolar mais compartilhada. Em virtude do que, afirma-se que a estrutura de fases de formação viabiliza melhores condições para o sucesso escolar e maiores possibilidades de inclusão no processo social.

Por outro lado, dentre os artigos analisados, também há constatações que colocam em xeque estes resultados: “[...] embora a organização do ensino em ciclos tenha contribuído para a diminuição da reprovação, a permanência na escola e a progressão continuada ainda

não significaram para os alunos um verdadeiro e consistente acesso ao conhecimento construído e sistematizado pela humanidade” (JACOMINI, 2004, p. 11).

Quanto ao trabalho pedagógico esperava-se encontrar, diante dos princípios defendidos pela escola [escola cidadã] e o cuidado com planejamento existente, um trabalho mais diferenciado, com atividades adequadas às necessidades e características dos alunos, com clara intencionalidade, apoiado no trabalho em grupos, enfim, rompendo com a padronização de propostas e com a fragmentação do conhecimento e do tempo. De uma certa forma, não foi este o tipo de prática encontrada em muitas das observações. (RODRIGUES, 2005, p. 15).

E alguns pesquisadores do universo analisado fazem críticas contundentes, indicando que a análise documental mostra que, de um modo geral, as propostas político-pedagógicas que buscam a solução do fracasso escolar a partir de alterações em seu sistema de avaliação “o fazem apenas através de novas práticas de promoção. [...] as práticas avaliativas no cotidiano da sala de aula pouco mudaram. O que muda mais claramente são as políticas de promoção” (FERNANDES, 2005, p. 1-2). Realidade para a qual dois pesquisadores, por exemplo, buscam explicações.

Ao não ter sido apropriada pelos educadores, a proposta de ciclos permanece como algo circundante ao trabalho do professor e não intrínseco a ele. Nessa relação de exterioridade, os educadores atribuem aos ciclos problemas que são relativos à atividade docente em seus vários aspectos: relação professor-aluno, conteúdos, metodologia, não percebendo que questões como pouca aprendizagem e indisciplina se inscrevem numa problemática muito mais ampla da realidade educacional e social do país, e não são conseqüências diretas dos ciclos. (JACOMINI, 2004, p. 11).

De modo geral, as respostas dos atores entrevistados apontaram para a dificuldade de mudar a cultura da escola. Ainda que por diferentes caminhos, os depoimentos remetem a um problema comum: as dificuldades que esses profissionais vinham enfrentando para trabalhar sob o *regime de progressão continuada* na escola pesquisada. Essas dificuldades puderam ser apresentadas sob duas perspectivas: a da falta de condições e de “não-saber-come” trabalhar com a *progressão continuada* [...] (OLIVEIRA, 2003, p. 9).

Porém, como aponta Oliveira (2003) em seu artigo, no discurso oficial da escola por ela analisada transparecia o perfil da “escola ideal” dos tempos atuais. Fato questionado pela autora: “Por que inquietações, dúvidas, insatisfações dos profissionais com a política educacional e com as condições de trabalho também não eram mencionadas? Enfim, por que os documentos ocultavam com tanta habilidade os conflitos da escola?” (OLIVEIRA, 2003, p. 12). A autora constatou que, apesar da imagem de uma escola ideal apresentada para os órgãos superiores, o que acontecia na realidade da escola era bem diferente.

Fato semelhante foi constatado por Alves e Duran (2001, p. 12) em outro artigo: “Embora nas discussões teóricas, tudo transcorresse como se não existissem problemas por parte da escola e dos professores, a tematização sobre a escrita das crianças colocou a nu a inexistência de intervenções qualificadas dos professores no processo de alfabetização”. As autoras afirmam que encontrar estratégias adequadas que levem à superação das dificuldades apresentadas pelos “alunos” é um procedimento indispensável em qualquer processo de ensino. Mas enfatizam que isso se torna profundamente relevante, se considerada a série de equívocos que tem se instaurado entre os professores da maioria das escolas públicas do país no processo de implantação da sistemática de progressão continuada.

Segundo estas autoras, este processo tem resultado na “existência de um número significativo de ‘alunos’ nas 1^{as.}, 2^{as.} e 3^{as.} séries, que permaneciam analfabetos ou como diziam os professores, continuavam ‘pré-silábicos’, [...]” (ALVES; DURAN, 2001, p. 3). Realidade educacional preocupante que também é constatada por Nozaki e Pichitelli (2005) em outro artigo:

O panorama, enfim, da situação educacional brasileira atual mostra que grande parcela da população (88,8%) pertencente às camadas populares da sociedade busca a educação pública; porém, na escola, crianças e jovens convivem [...] com uma situação velada de fracasso, ano a pós ano, que os aprova para as séries seguintes, embora seu desempenho não apresente melhoras significativas no decorrer do tempo, e nem tampouco, sinais de aproximação gradativa ao padrão mínimo estabelecido para os diferentes níveis. [...] após uma década de investimentos em todas as direções, e diante dos resultados da avaliação do desempenho dos alunos, novamente, as mesmas perguntas se levantam: o que ocasiona o fracasso escolar das crianças? E o que falta para que elas mostrem um crescimento visível em seu aprendizado escolar? (NOZAKI; PICHITELLI, 2005, p. 8).

Tentando responder estas questões, os autores constatarem em sua pesquisa que numericamente é inegável que haja, nos anos 2005, um maior número de professores das séries iniciais com grau mais elevado de escolaridade, mas que, por outro lado, analisadas as produções textuais desses professores que atuam no processo de formação de crianças das escolas públicas, observou-se que estes apresentam dificuldades de expressão e de organização do pensamento de maneira elaborada.

São dificuldades elementares e complexas, tanto no que tocam à pontuação, ortografia, concordância verbo-nominal, acentuação, conjugação dos verbos, como à carência de conexão de idéias. Apresentam dificuldades quanto à leitura e escrita, à falta de domínio das regras gramaticais e ortográficas, e, de um modo mais geral, reduzido conhecimento referente à História, Geografia, política, economia, fatos do cotidiano nacional internacional, e até regional ou local da comunidade circundante. Uma investigação na escola permitiu

verificar que professores das séries iniciais apresentam uma linguagem oral e escrita pouco elaborada, com frases incompletas e significados implícitos, fornecem aos alunos informações confusas e imprecisas [...] (NOZAKI; PICHITELLI, 2005, p. 9).

Nozaki e Pichitelli (2005) identificam mais um elemento entre as causas do fracasso escolar: a baixa qualidade da formação dos professores. Sabe-se que as causas do fracasso escolar são múltiplas e envolvem aspectos referentes ao Estado, à família, à criança, à escola e ao professor e sua formação, e que a solução para este problema deve, necessariamente, contemplar ações em diferentes âmbitos – sociais, culturais, educacionais, econômicos e políticos. Entretanto, ao que tudo indica, as ações visando a superar este problema têm sido unilaterais, limitam-se a aspectos endógenos à escola e, ainda assim, sem possibilitar a esta instituição as condições humanas e materiais necessárias. Ao mesmo tempo, mais uma vez na história brasileira, a educação escolar é concebida e proposta como meio de correção das distorções sociais e melhoria da sociedade, como “a” política capaz de romper com os processos de exclusão em nosso país.

2.2.2 Sob a aparência de sucesso, a continuidade do fracasso

Diferentes governos, a partir dos anos 1980, vêm defendendo a educação como meio de correção para as distorções sociais e melhoria da sociedade e incorporando sugestões e propostas do campo progressista para a educação escolar. Propostas estas incluídas formalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394 de 1996. Assim, o que vem sendo proposto é uma organização do ensino mais flexível, que respeite os diferentes tempos e ritmos de aprendizagem das crianças, que facilite a correção da distorção idade/série e a progressão das crianças nos diferentes níveis de escolarização. Um projeto de escola e de ensino, em fase de implementação, que segundo Mainardes (2005) e Rodrigues (2005), entre outros autores do universo analisado, requer ajustes e melhorias.

Vive-se uma fase de transição na educação escolar brasileira, momento em que as velhas práticas pedagógicas e estruturas de ensino sobrevivem ao mesmo tempo em que as novas são implementadas. Defende-se amplamente que a “escola” respeite as diferenças do seu público e proporcione um ensino adequado às necessidades de aprendizagem dos

“alunos”. Sabe-se da importância de, no processo pedagógico, considerar as diferenças; contudo, faz-se necessário discutir como as diferenças vêm sendo tratadas. Sampaio (2001) em seu artigo afirma:

A criança precisa aprender e a professora precisa ensinar neste tempo homogeneizador e pré-definido para todos. Na medida em que a criança não acompanha o “tempo” imposto pela escola, ela é posta “de lado”. A criança se perde no “tempo”, deixando de existir para a escola e para a professora como se o “tempo”, para ela, parasse. A professora, até por não saber o que fazer, deixa de investir nessa criança, que ao invés de avançar no processo de alfabetização, muitas das vezes, retrocede e, cada vez mais, “fica para trás” em relação ao seu grupo e ao “tempo” estipulado pela escola. (SAMPAIO, 2001, p. 6).

Panizzi (2004) em outro artigo afirma que a escola é um espaço de multiplicidades, onde diferentes valores, experiências, concepções, culturas, crenças e relações sociais se misturam e fazem do cotidiano escolar uma rica e complexa estrutura de conhecimentos e de sujeitos. A autora aponta que essa “rica heterogeneidade que permeia a escola acaba por se confrontar com uma estrutura pedagógica que está baseada num padrão de homem e de sociedade, que considera a diferença de forma negativa, gerando assim uma pedagogia excludente” (PANIZZI, 2004, p. 1).

As tentativas de mudança em fase de implementação estão sendo criticadas, como o faz Mainardes (2005, p. 6) em um dos artigos analisados: “No geral poucas mudanças foram identificadas na prática pedagógica das classes observadas”. Segundo o autor, apesar de o ensino estar organizado em dois ciclos as escolas – analisadas em sua pesquisa – parecem estar organizadas em séries.

[...] as intenções da política investigada foram parcialmente atingidas no contexto da prática (sala de aula). Embora alguns benefícios tenham sido identificados, conclui-se que, no contexto da prática: a) as oportunidades de aprendizagem não eram garantidas para todos os alunos de forma igualitária [...] compassamento forte, não atendimento das diferenças, tarefas idênticas para todos os alunos, predominância do discurso do professor [...] as estratégias de formação continuada e orientações que os professores recebiam na escola não foram suficientes para promover uma mudança mais efetiva das práticas pedagógicas, bem como para evitar as desigualdades e processos de exclusão. (MAINARDES, 2005, p. 13).

Porém, mesmo diante da crítica, constata-se aspectos positivos, como o faz Fernandes (2000, p. 9-10) em seu artigo: “[...] a avaliação continuada gerou aspectos significativos e de alguma forma, a partir da adversidade, realizava o objetivo proposto no desenho curricular base, qual fosse: tratamento das diferenças, trabalho diversificado e ter a

linguagem como eixo norteador, aspectos estes que estavam contemplados no projeto”. Reconhecendo estes aspectos positivos, Mainardes (2005) aponta estratégias básicas que poderiam contribuir para o sucesso deste novo projeto.

[...] relevância da democracia e participação na implantação de tais políticas. Parafrazeando Bernstein (1996b)¹⁸ pode-se afirmar que os profissionais da educação têm o direito de participar na construção, manutenção e transformação da ordem e não apenas vistos como implementadores ou receptores de políticas. [...] necessidade de preparar os professores para trabalharem com grupos heterogêneos. [...] as mudanças no currículo, pedagogia, avaliação e organização estejam organicamente integradas. [...] necessidade de considerar valores como igualdade, democracia e justiça social como objetivos explícitos e deliberados dos sistemas de ensino. (MAINARDES, 2005, p. 14, 16).

O autor cita Morais e colaboradoras (2004), autoras que, fundamentando-se em Bernstein, propõem algumas alternativas que poderiam contribuir para a mudança da cultura do ensino.

[...] a) separação tênue entre o espaço do professor e o espaço dos alunos e ainda separação tênue entre conhecimento acadêmico e não acadêmico [...] b) relações de comunicação abertas entre professor-alunos e aluno-aluno [...] c) critérios de avaliação explícitos [...] d) fraco compassamento na aprendizagem [...] e fortes relações interdisciplinares [...] Devido ao compassamento fraco, os professores teriam maior disponibilidade em atender as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos, preparando tarefas apropriadas e oferecendo auxílio mais intenso para alunos que precisam de maior tempo para a aprendizagem. Na medida em que os professores tornam-se capazes de reorganizar o tempo pedagógico e o planejamento do ensino, eles poderiam criar classes mais igualitárias e evitar os processos de exclusão interna (MAINARDES, 2005, p. 14-15).

Conforme aponta Rodrigues (2005) em outro artigo, as “representações” dos “alunos” parecem confirmar que uma tentativa de construir uma proposta pedagógica diferenciada, mesmo quando não completamente realizada, pode oferecer elementos relevantes para a permanência dos “alunos” na escola e também para as suas progressões. Desde que tal proposta seja adequada às necessidades de aprendizagem dos “alunos” e aliada a uma prática docente disponível e atenta às intervenções indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem, como constatado pela autora nas turmas de progressão da escola por ela estudadas: “pode-se constatar que há uma tentativa de organização do ensino, visando o atendimento às necessidades e às diferenças dos alunos [...] talvez o pequeno número de

¹⁸ O autor está se referindo à obra: Bernstein, B. **Pedagogy, symbolic control and identity**. London: Taylor & Francis, 1996.

alunos na escola favoreça essa atitude” (RODRIGUES, 2005, p. 15-16). Outro aspecto positivo destacado pela autora se refere à prática avaliativa assumida pelos professores da escola, fundada no princípio de que todos os “alunos” são capazes de aprender.

Contudo, a última avaliação do MEC, descrita em um dos artigos por Carvalho (2005), constata que mais de noventa por cento dos “alunos” que freqüentam a 4^a e a 8^a séries da escola pública de ensino fundamental no Brasil do início do novo milênio não tiveram desempenho considerado adequado pelo Ministério, nem no exame de Língua Portuguesa nem no teste de Matemática. Disto se pode inferir que as novas políticas educacionais não estão dando conta das aprendizagens mais básicas, indispensáveis tanto ao exercício da cidadania quanto à continuidade e ao aprofundamento dos estudos: “ler”, “escrever” e “contar”. Ou seja, por trás das aparências, a continuidade do fracasso se mostra como o real efeito das mudanças, evidenciando que as políticas de reorganização do ensino e de promoção têm se mostrado insuficientes em termos de aprendizagem e formação. Resultados que de acordo com os estudos de Jacomini (2004), Dias (2005) e Araújo e Pérez (2004), Souza, Silva e Silva (2004), entre outros, também dizem respeito ao ensino organizado por ciclos de formação.

Dados que confirmam a tese de Dias (2005) e de Nozaki e Pichitelli (2005), da existência de uma situação velada de fracasso nas escolas públicas brasileiras. Do que se pode concluir que, se antes de 1990 a exclusão educacional se dava pelo não acesso e permanência na escola, agora a exclusão se efetiva pela não aprendizagem, pela não apropriação efetiva dos conteúdos escolares. Processo que resulta em um tipo específico de analfabetismo: o “analfabetismo funcional”. O qual pode estar vinculado a dificuldades e problemas de ensino, já que categorias como finalidade formativa, método, ensino e didática parecem ter sido excluídas do discurso escolar, como identificou Sommer (2005, p. 11).

2.2.3 O princípio de flexibilização

Os pesquisadores Souza, Silva e Silva (2004, p. 1) fazem algumas reflexões em um dos artigos analisados sobre os entraves enfrentados por “alunos” e professores no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e apontam que em sua pesquisa constataram

que os professores em diferentes momentos de sua atuação se vêm desafiados por afirmações e questionamentos: “‘Ele não sabe escrever. Como chegou até aqui nestas condições? Sequer consegue ler!’”. Ou ainda ‘Isto é problema de alfabetização. Já tinha de ter sido resolvido. O que acontece que esses meninos chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental sem saber nada?’”.

Os autores analisam, em uma escola em que o ensino é organizado por ciclos de formação, a prática de professoras que vêm buscando outros caminhos por meio da reflexão sobre suas próprias práticas pedagógicas.

Os caminhos aqui construídos não se apóiam prioritariamente em modelos consagrados ou mesmo em um único paradigma, mas buscam se aproximar das crianças através das pistas que se revelam no cotidiano escolar. [...] Os aspectos gramaticais podem ser aprofundados ao longo de processo de aprendizagem. Isso é diferente do caminho que temos percorrido ao longo dos anos e que, na maior parte das vezes não tem fortalecido a prática escritora. Nesta perspectiva aprende-se a escrever escrevendo. (SOUZA; SILVA; SILVA, 2004, p. 11-12).

O que se torna explícito na análise desses autores é que a prática pedagógica adotada no universo por eles pesquisado não se apóia em modelos ou mesmo em um único paradigma. Do que se pode inferir que a prática pedagógica na escola analisada está sendo fundamentada no senso comum, nas pistas do cotidiano e tem dispensado os métodos de ensino. Situação que pode se constituir num fato isolado ou pode indicar uma tendência no ensino.

Se tal fato indica uma tendência, a existência desta pode estar associada a um aspecto constatado por Dias (2005) em um dos artigos analisados. De acordo com este pesquisador, as leis educacionais permitem uma maior autonomia e flexibilidade tanto por parte das escolas na definição de seus projetos político-pedagógicos, quanto por parte dos professores em sala de aula, os quais podem e devem modificar o currículo de acordo com as necessidades e características das crianças e do contexto social no qual estão inseridas.

De acordo com esta perspectiva, tal processo exige um “professor sujeito” e uma “prática reflexiva”. Conforme Aguiar (2005, p. 14), em artigo analisado: “a prática dos professores, constituídos como sujeitos, deve sempre partir da reflexão crítica do saber fazer, ou seja, do: o quê, por quê e para quê e para quem ensinar”. A autora identifica entre os professores “constituídos como sujeitos” uma tentativa em se fundamentarem numa concepção de ensino que se contraponha aos princípios da Qualidade Total em Educação: modelo gerencial de controle; competitividade; eficiência; eficácia; com ênfase exclusiva na dimensão técnica. Princípios estes, segundo a autora, intrinsecamente comprometidos com os fundamentos de uma concepção mercadológica de ensino. Aspectos identificados por Aguiar

(2005) que indicam ser possível que os professores, por disporem de maior flexibilidade e autonomia em seu trabalho, estejam, na prática, se contrapondo a algumas diretrizes curriculares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem uma formação para a cidadania associada a uma formação técnica/tecnológica, e os governos, diante dos resultados das avaliações educacionais, cobram melhores resultados da parte da escola. Contudo, de acordo com constatações de Aguiar (2005), nas escolas organizadas por ciclos de formação os professores tendem a se contrapor a esta formação tecnicista relacionada aos princípios da Qualidade Total em Educação. Nas palavras de Aguiar (2005),

[...] na perspectiva da qualidade social da educação, ou seja, numa concepção de ensino que se contraponha aos princípios da Qualidade Total em Educação, fundamentados num modelo gerencial de controle, competitividade, eficiência, eficácia, com ênfase exclusiva na dimensão técnica, princípios inextricavelmente comprometidos com os fundamentos de uma concepção mercadológica de ensino, de “um produto consumível”, que apenas contribui para reforçar as desigualdades e as injustiças sociais. (AGUIAR, 2005, p. 1).

Se a constatação da autora estiver correta, tal contraposição indica que, possivelmente, só há consenso entre governo, organismos internacionais e educadores em relação à formação para cidadania. Considerando-se que de acordo com os artigos analisados o currículo real não corresponde, necessariamente, ao currículo prescrito/oficial, que o currículo real se constitui a partir das crenças e práticas dos “atores” diretamente envolvidos no processo de “ensino-aprendizagem”, se os “atores” que defendem o projeto de “escola cidadã” se contrapõem à formação técnica proposta, é possível que a formação que está sendo efetivamente possibilitada em sala de aula nestas escolas esteja desprezando aspectos “técnicos” – conhecimentos científicos. Tal situação, de acordo com as pesquisas de Dias (2005), ocorre de fato. O autor, em um dos artigos analisados, afirma:

Apresentamos duas das características principais da progressão continuada, uma, o surgimento de novas temáticas curriculares, ou seja, nova seleção e elaboração do conteúdo em negligência dos conteúdos sistematizados, outra, a própria organização escolar por ciclos (progressão continuada) cujo objetivo é repensar a “transmissão” destes novos conteúdos. Em síntese, se anteriormente os PCNs legitimaram os novos conteúdos no mesmo status que os intelectuais, agora a idéia de simplesmente “substituir” os conteúdos intelectuais pelo ensino das competências. Este tipo de mudança não é gratuito, de fato ocorre, ocupando cada vez mais espaço e formando um certo consenso entre os profissionais da educação, muitas vezes de forma inconsciente. Inerentemente a esta situação outras conseqüências se desenrolam, como [...] negligenciar a profissão docente e o ato de ensinar. (DIAS, 2005, p. 9).

Contudo, como aponta Dias (2005, p. 9) em seu artigo, após terem sido extensamente criticadas, as novas políticas de ensino estão tentando retomar “conteúdos intelectuais”. O que, segundo o autor, se faz de forma “capenga”, porque se entende que o problema já não é o conhecimento, mas a forma como este deve ser trabalhado e conduzido pela escola a fim de cumprir com o que se entende ser o objetivo principal da educação escolar, que é “educar” e não mais “ensinar”. Tal deslocamento, constatado pelo autor, do “ensinar” para o “educar”, parece estar em acordo com o projeto de formação humana da “escola cidadã”.

A escola, nesta perspectiva, precisa começar a ser vista, além de espaço de aquisição, produção e difusão de cultura e conhecimento como espaço também de socialização de crianças e jovens. [...] É preciso que o/a aluno/a aprenda [...] a viver numa coletividade, socializando-se, civilizando-se, sem perder sua individualidade, resistindo à domesticação. Precisa aprender a ser aluno e aluna, a ser colega, a ser parceiro, a ser cidadão [...] (XAVIER et al., 2000, p. 8).

Dias (2005, p. 9) entende que “educar para a cidadania significa educar o aluno na totalidade de sua vida afetiva, intelectual, social”. Porém, aponta o autor que o problema deste “educar” é o fato de não se questionar “como se educa para a cidadania sem se dispor dos meios pelos quais os alunos possam ser e se conduzir como cidadãos”.

Por outro lado, os artigos analisados parecem indicar que nas escolas públicas que não adotam o modelo de ciclos – a “escola tradicional atual”¹⁹, dita tradicional, por conservar alguns elementos da pedagogia tradicional e o modelo de organização do ensino por séries – o foco estaria numa formação (neo)tecnicista, acrescida de conteúdos voltados para a cidadania, como proposto pelos PCNs.

Sabe-se que, de acordo com as finalidades estabelecidas para a educação, definem-se os métodos e se constituem as práticas pedagógicas. Em relação aos “modelos de ensino” adotados, Paschoal e Gurgel (2003) em um dos artigos analisados, afirmam que o indivíduo que é hoje um professor com certeza já foi “aluno”, e durante este período também

¹⁹ Paiva e colaboradores apontam que a escola tradicional se desintegra com a universalização das oportunidades e se transforma em uma escola “massificada”, denominada pela autora de escola popular: “Esta não é uma consequência necessária da democratização. É o produto da democratização sem investimento adequado, com redução dos salários e de quadros, com reformas pedagógicas sucessivas e ‘modernas’ sem continuidade e sem preparo dos docentes, em um período em que a vida urbana tornou-se mais violenta, em que as funções sociais da escola se modificaram profundamente.” (PAIVA et al., 1998, p. 52). Constata ainda a autora a existência de uma escola de transição, a qual compreende elementos da escola tradicional, mas tende em direção à escola popular. Tipo de escola, provavelmente característico das pequenas cidades e dos bairros de classe média. Adota-se nesta pesquisa o conceito de “escola tradicional atual”, como forma de diferenciar as escolas organizadas em séries das organizadas por fases ou ciclos de formação, sendo que ambas podem ser consideradas “Escola Popular”.

incorporou, através de seus professores, modelos de ensino que foram adquiridos de forma não reflexiva, como algo natural.

Esta chamada formação ambiental do professor tem norteado um modelo de ensino-aprendizagem com sérios obstáculos para uma atividade docente inovadora. Dito de outra forma, são concepções espontâneas incorporadas e aceitas ao longo do tempo que, de forma atípica e não-reflexiva [...] passaram a fazer parte da vida do docente [...] Ausente a perspectiva pedagógica, o professor não saberá mediar adequadamente a significação dos conceitos, com prejuízos sérios para a aprendizagem de seus alunos. (PASCHOAL; GURGEL, 2003, p. 2-3).

As autoras apontam ainda que, de modo geral, os estudantes dos cursos de formação e, inclusive, professores que já estão lecionando, acabam por demonstrar certa “desmotivação” e até mesmo despreocupação com relação às questões pedagógicas, visto que, na maioria das vezes, estas lhes foram apresentadas de forma totalmente desvinculada dos problemas que estes percebem no seu dia-a-dia.

Se se orientasse os professores [...] com consistência teórica, certamente se proporcionaria a eles um trabalho em que estes pudessem abordar questões de seus interesses e as contribuições teóricas passassem a ser valorizadas. [...] Pode-se dizer que, com algumas diferenças, a maioria das instituições de formação de professores [...] O que geralmente acontece é que, primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um “*practicum*” [...] se diz o que ensinar de forma totalmente desvinculada do como e do porque ensinar, ampliando mais e mais o distanciamento da relação teoria e prática [...] (PASCHOAL; GURGEL, 2003, p. 3-4).

Os artigos do universo analisado parecem indicar que, ao mesmo tempo em que se afirma que a prática dos professores, “constituídos como sujeitos”, deve sempre partir da reflexão crítica do saber fazer, do o quê, do por que, para que e para quem ensinar, há uma despreocupação por parte dos professores, com relação às questões pedagógicas e uma desvalorização da teoria: “Temos um quadro social no qual o conhecimento teórico é pouco valorizado, apenas o ‘conhecimento utilitário’ tem lugar. Isso extrapola as classes sociais, está presente em todos os meios.” (SFORNI, 2003, p. 1).

Se a preocupação principal da educação, na “escola tradicional atual”, deslocou-se dos conteúdos para o por que e o como ensinar, conforme afirmado freqüentemente nos discursos educacionais, este “como ensinar”, de acordo com os resultados da análise do universo pesquisado, tem desprezado os métodos sistematizados e toma como base compósitos de concepções, utilizadas pelos professores de acordo com suas necessidades e experiências práticas, sem rigor, consistência ou coerência teórica. O que, possivelmente, está

relacionado ao processo de formação de professores.

Se este movimento de desvalorização da teoria e das metodologias de ensino realmente estiver ocorrendo, pode acarretar prejuízos graves para a aprendizagem dos estudantes. O que explicaria, ao menos em parte, a continuidade da existência de “alunos” em situação de fracasso, entendido como não aprendizagem, como não apropriação efetiva dos conteúdos historicamente mediados pela escola.

A continuidade do fracasso escolar evidencia que o entendimento de que todos os “alunos” são capazes de aprender não é suficiente para que a aprendizagem se efetive. Ao contrário, ao que parece, as novas políticas de aprovação têm possibilitado que crianças permaneçam na escola, sejam aprovadas e diplomadas, mas têm sido insuficientes para possibilitar às crianças a apropriação dos conhecimentos e instrumentos intelectuais necessários. A análise do universo de artigos pesquisados parece indicar que as políticas de aprovação permitem a “diplomação do não saber” visando a baixar as taxas de repetência.

A existência de tal situação, possivelmente, está associada à adoção do princípio de flexibilização: as leis educacionais (LDB de 1996 e PCNs) pressupõem a flexibilização de conteúdos, métodos, organização do ensino e, conseqüentemente, dos critérios de avaliação, permitindo que os professores, por si mesmos, definam os critérios de avaliação e quais conteúdos devem ser ensinados, dependendo do contexto em que se está inserido. Esta flexibilização tem contribuído para a desvalorização dos métodos sistematizados de ensino.

2.2.4 Do respeito às diferenças à naturalização das desigualdades

Concomitantemente à adoção do princípio de flexibilização, as propostas e projetos educacionais apresentam uma diversidade de pressupostos e princípios teóricos, incluindo-se diferentes teorias do desenvolvimento humano, com destaque para as teorias piagetiana e vigotskiana. Pressupostos teóricos adotados em ambas as formas de organização do ensino: por série ou por ciclos ou fases de formação. De acordo com os artigos analisados, a proposta de organização do ensino por fases de formação fundamenta-se também na teoria vigotskiana e adota a “zona de desenvolvimento proximal” como princípio orientador para o ensino. A partir do que se entende que:

A criança ainda não sabe, mas é capaz de vir a saber. O “ainda não saber” não paralisa, impedindo novos saberes, e pode incorporar ao cotidiano da sala de aula um aprender mais solidário, com as crianças sendo ajudadas pelos seus companheiros ou pela professora a realizar o que ainda não são capazes de fazer sozinhas. Como nos diz Vygotsky (1989), ao discutir o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. (SAMPAIO, 2001, p. 10).

De acordo com o universo de artigos analisados, ao mesmo tempo em que se afirma que o projeto de ensino por fases de formação é uma proposta fundamentada na compreensão vigotskiana do desenvolvimento humano, propõe-se um ensino em que o agrupamento das crianças seja feito de acordo com a “idade” cronológica das mesmas, uma forma de “correção das distorções idade/série”. Proposição que, ao que parece, é antagônica aos pressupostos da abordagem histórico-cultural, se consideradas algumas afirmações de Vigotski (1998, 2000) em relação ao desenvolvimento humano.

Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. Dominados pela noção de mudança evolucionária, a maioria dos pesquisadores em psicologia da criança ignora aqueles pontos de viragem, aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão frequentes no desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 1998, p. 96-97).

Assim, pode-se concluir que, para Vigotski, as relações entre desenvolvimento psicológico e idade cronológica não são imediatas, mecânicas, nem imutáveis, até porque o desenvolvimento psicológico – das funções psicológicas superiores – não se restringe somente à base biológica do sujeito, mas implica principalmente um processo social, de apropriação das conquistas históricas do ser social – que se dá de forma desigual e em saltos qualitativos. E, por ser um processo social, depende tanto das práticas culturais e sociais imediatas do contexto em que um ser humano específico está inserido quanto das relações deste sujeito com estas práticas e relações.

Como afirma Vigotski (1998, p. 112), em “A formação social da mente”, sua obra mais conhecida no Brasil, uma criança de dez anos pode lidar com problemas até o nível de doze anos de idade enquanto outra, também de dez anos, até o nível de nove anos. Tal

afirmação do autor permite concluir que idade cronológica e “idade mental” não correspondem necessariamente. Nas “Obras Escogidas”, vol. III, o próprio autor faz esta diferenciação: “Passamos agora a um problema que podemos qualificar como o problema da idade cultural. Na psicologia estrangeira às vezes se utiliza o conceito convencional de idade intelectual junto à idade cronológica. Tanto a idade intelectual, como a idade cultural, não são conceitos cronológicos.”²⁰ (VYGOTSKI, 2000, p. 315).

Conseqüentemente, pode-se questionar: como é possível afirmar que se respeita as diferenças, quando ao mesmo tempo se defende a necessidade de homogeneizar as crianças segundo um critério biológico de desenvolvimento (idade cronológica)? O agrupamento de crianças tendo como critério suas idades cronológicas e não seu nível de desenvolvimento intelectual e cultural, sua zona de desenvolvimento proximal, não seria um dos fatores que contribuiria para que o fenômeno do “fracasso escolar” ocorra entre as crianças nas escolas organizadas por ciclos?

A defesa da necessidade de correção das distorções idade cronológica/série ou ano do ciclo indica dois aspectos fundamentais, primeiro que a teoria do desenvolvimento que de fato é base para as proposições destas propostas educacionais é uma teoria naturalizante do desenvolvimento humano. O segundo aspecto, e mais importante, é que, se o que mais importa é a adequação do ensino à idade cronológica da criança, o desenvolvimento intelectual das crianças não é o principal objetivo do ensino, nem o princípio que o orienta. Logo, ainda que a abordagem histórico-cultural e a teoria vigotskiana apareçam entre os pressupostos teóricos de tais propostas, esta abordagem não se converte, de fato, em referência para o ensino.

O fato de uma compreensão naturalizante do desenvolvimento humano estar na base dos projetos educacionais vigentes explica a crença de que há uma idade certa para se cursar cada série escolar ou ano do ciclo de formação e a proposição de que as crianças devem ser agrupadas de acordo com suas idades cronológicas. Fato também apontado por Sommer (2005) em um dos artigos analisados.

De forma geral, as professoras comungam da crença em uma criança essencializada, que passa pelas mesmas etapas na direção de seu desenvolvimento. [...] Ao que parece, as produções de Áries (1981) e

²⁰ Tradução livre. No original lê-se: “Pasamos ahora a un problema que podemos calificar como el problema de la edad cultural. En la psicología extranjera a veces se utiliza el concepto convencional de edad intelectual junto a la edad cronológica. Tanto la edad intelectual, como la cultural, no son conceptos cronológicos” (VYGOTSKI, 2000, p. 315).

Narodowski (1994)²¹, entre tantos outros que demonstram a historicidade e a produção cultural da infância, não têm grandes repercussões no cotidiano da escola. Na verdade, pode-se afirmar que persiste a imagem da criança universal, a-histórica e determinada biológica e psicologicamente. [...] há a predominância desta noção de criança como seres em desenvolvimento “[...] de base biológica, seqüenciado em etapas, prolongando-se por toda vida, envolvendo dimensões cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras, ainda que se dando num todo indissociável” (SOMMER, 2005, p. 8).

O autor afirma que esta representação da criança como um ser natural, em “contínuo” processo de desenvolvimento, é princípio e fim da organização didático-pedagógica da sala de aula, isto é, das práticas dos professores e professoras das classes de alfabetização no Brasil. O que explica a persistência entre os profissionais da educação, do entendimento de que o “fracasso escolar” está vinculado à “deficiência” da criança.

Teoria naturalizante do desenvolvimento humano, que parece estar subjacente a outro aspecto importante relacionado ao ensino. Nozaki e Pichitelli (2005, p. 14), em outro dos artigos analisados, apontam que é sabido que “toda disciplina escolar contém tarefas que lhe são próprias e requerem competências que a disciplina está em condições de transmitir e também competências que a disciplina não pode fazer adquirir já que lhe são externas”. Além disso, prosseguem os autores:

No caso de uma criança, se esta chega à escola sem o domínio prévio destas competências para o professor iniciar o seu trabalho educativo, o que acontece com ela e seu professor? Primeiramente, certo é que não se pode desenvolver a criança para a família e exigir que esta desenvolva-a e traga-a de volta à escola quando tiver desenvolvido todas as competências requisitadas. [...] Certo também é que, na escola, a criança aprenderá muito pouco se não houver algo ou alguém que lhe possa ajudar, e será um propenso caso de reprovação. O professor não poderá deixar de ministrar suas aulas porque há em sua classe alunos que não podem aprender de imediato o que lhes é ensinado. (NOZAKI; PICHITELLI, 2005, p. 14-15).

Para os autores, o professor espera que os “alunos” abordem a tarefa específica à disciplina “já com o domínio de um grande número de competências muito diversas, complexas e elementares que ele julga não precisar transmitir” (idem, ibidem, p. 14). Fato semelhante foi constatado por Sampaio (1998), em sua pesquisa de doutorado, publicada sob o título “Um gosto amargo de escola”. Segundo esta autora, quando um “aluno” reprova, terá que no ano seguinte repetir o mesmo processo: ver os mesmos conteúdos, da mesma forma, sem que o professor identifique ou se atenha às suas dificuldades específicas, processo que

²¹ O autor refere-se às obras: ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981; e NARODOWSKI, Mariano. **Infância y poder: La conformación de la pedagogía moderna**. Buenos Aires: Aique, 1994.

não justificaria a reprovação dos estudantes.

Este aspecto que apresenta algumas questões teóricas importantes. A reprovação, ainda que implique repetir o mesmo processo, justifica-se, se tal reprovação estiver fundada em teorias naturalizantes do desenvolvimento humano, caso em que se compreende que, ao longo do tempo de repetição do mesmo processo de ensino, o “aluno” pode vir a “maturar” suas capacidades e habilidades necessárias ao processo de aprendizagem.

De acordo com essas teorias, o desenvolvimento ou a maturação são vistos como pré-condição para a aprendizagem. Assim, pode-se inferir que os professores esperam que os “alunos” abordem a tarefa específica à disciplina já com o domínio de um grande número de “competências” que ele julga não precisar transmitir, justamente por se fundamentarem em tais teorias naturalizantes do desenvolvimento.

Teorias naturalizantes que parecem também estar na base de outro aspecto do ensino organizado por ciclos ou fases de formação. Esta proposta alternativa de organização curricular proporciona ao professor uma margem maior de flexibilidade para organizar o ensino, uma forma “de mais fácil adaptação ao ritmo dos alunos”, como indicado em um dos artigos por Nozaki e Pichitelli (2005, p. 5). O que é ratificado por Rodrigues (2005) em outro dos artigos analisados, a qual afirma estar entre os princípios defendidos pela escola cidadã a realização de atividades adequadas às necessidades e características dos “alunos”.

Contudo, pode-se questionar: o ritmo de aprendizagem do “aluno”, assim como suas necessidades e características são naturais? Ou são resultantes de um processo histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento, o qual depende do contexto e das oportunidades e possibilidades oferecidas ao sujeito? Nesta pesquisa, parte-se do segundo entendimento.

Entendendo-se que, se o ritmo de um estudante é mais lento que o da média de sua turma, possivelmente este deve estar encontrando dificuldades para acompanhar as atividades propostas para o seu processo de aprendizagem. Seja porque este não se apropriou ainda de alguns conceitos implicados no processo de aprendizagem, ou porque ainda não aprendeu a ler adequadamente e tem dificuldades de entender o texto, ou precisa desenvolver seu pensamento para acompanhar a lógica, o raciocínio implícito, seja à atividade ou ao conteúdo em estudo, entre outras possibilidades, que não cabe aqui enumerar.

Sabe-se que cada criança, em cada processo de aprendizagem específico, precisa de um tempo específico, às vezes diferente, às vezes semelhante ao de outras crianças, tanto para realmente aprender, apropriar-se do conteúdo ou lógica do processo, quanto para, a partir de suas aprendizagens, conquistar outros níveis de desenvolvimento. Contudo, é preciso refletir: um ensino que promova o desenvolvimento da criança deve se adaptar ao ritmo de cada

criança ou deve, a partir do diagnóstico de suas dificuldades e necessidades, intervir intencionalmente para melhorar o seu ritmo de aprendizagem?

Partindo-se do pressuposto de que o ritmo de aprendizagem é biologicamente/naturalmente determinado, resta apenas adaptar-se a este, não há o que fazer. Mas, ao se compreender que a aprendizagem humana é um processo histórico-cultural, as possibilidades são outras: pode-se antecipar o nível de desenvolvimento próximo das crianças, por meio de atividade orientada de aprendizagem, possibilitando-lhes a apropriação dos conceitos e instrumentos necessários à sua aprendizagem.

A discussão realizada até o momento também é válida em relação às características das crianças e à adequação das atividades às necessidades dos estudantes. Pois a resposta depende do que se entende por “adequação”. Se a adequação for entendida no sentido de adaptação e as necessidades forem entendidas como naturais, contribuir-se-á para a naturalização das desigualdades entre as crianças, seja de um mesmo estrato social, seja entre as diferentes classes sociais.

Os resultados da análise realizada indicam que a adequação de atividades às diferentes necessidades das crianças não está sendo feita no sentido da superação das necessidades existentes nestas e criação, nas mesmas, de novas necessidades. Ao contrário, a adequação é feita no sentido de adaptação, pois se entende que as características e necessidades da criança são naturais, logo só resta ao ensino se adaptar a elas. Do que se pode concluir que, a partir de uma teoria naturalizante do desenvolvimento humano, ainda que o discurso seja, aparentemente, democrático – “respeito às diferenças” – promove-se a naturalização das desigualdades entre as crianças em termos de desenvolvimento intelectual e formação escolar.

Processo este que possivelmente decorre de equívocos teóricos nas políticas educacionais e projetos pedagógicos. A proposta de organização do ensino por ciclos ou fases de formação, por exemplo, se constitui a partir de críticas às “práticas pedagógicas tradicionais”. Contudo, assim como ocorre na “escola tradicional atual²²”, na “escola cidadã”, trabalha-se com o construtivismo de Piaget e a teoria de vigotskiana como se estas fossem teorias complementares – processo de junção não crítica de elementos de teorias que resultou no chamado sociointeracionismo. Adotam-se pressupostos de ambas as teorias sem maior

²² As quais não devem ser entendidas como as práticas da escola tradicional, visto que a escola atualmente existente – denominada nesta pesquisa de “escola tradicional atual” –, excluindo-se a escola organizada por ciclos de formação, é o resultado de um processo de síntese dos princípios e métodos da “escola tradicional”, da “escola nova” e da “escola tecnicista”. Síntese esta, realizada no campo educacional, também a partir do senso comum.

reflexão epistemológica, o que possivelmente tem contribuído para a não superação de “práticas pedagógicas tradicionais”, como, por exemplo, o agrupamento das crianças por faixa etária.

A análise dos artigos pesquisados indica a predominância na educação fundamental de uma concepção naturalizante do desenvolvimento humano, das necessidades e dificuldades das crianças. Indica também que, ao que parece, em decorrência de tal fato, as práticas pedagógicas têm se restringido à adaptação ao ritmo de aprendizagem das crianças – entendido como natural – em vez de intervirem para ajudar as crianças a, ao superarem suas dificuldades, melhorarem seus ritmos próprios: espera-se que as crianças desenvolvam, por si mesmas, naturalmente, as “competências” necessárias à aprendizagem escolar. Teorias naturalizantes que, ao que tudo indica, têm contribuído para a vigência e a justificação do “fracasso escolar”.

2.3 Conhecimento escolar

2.3.1 Crise e emergência de novos saberes

As teorias e as práticas pedagógicas têm sido profundamente influenciadas pelo intenso movimento de crítica à ciência. Movimento desencadeado, principalmente, a partir da sociologia e da filosofia, que desencadeou uma crise num modo de se fazer e de se pensar a ciência, a qual começou a se evidenciar nas últimas décadas do século XX. Comumente, esta crise é entendida como uma “crise do conhecimento científico”, ou seja, no âmbito do pensamento, generaliza-se a crise de um modo específico de se fazer ciência – o do modelo positivista –, e afirma-se a existência de uma crise de toda a ciência²³. Contudo, ao contrário do que se poderia esperar, poucos são os artigos analisados que discutem o conhecimento escolar, ainda que este seja – ao menos deveria ser – o principal objeto de trabalho da escola. Dentre estes poucos artigos, encontrou-se o de Guerra (2005), autora que aponta o seguinte acerca da crise da ciência moderna.

²³ Discutir-se-á adiante, outro aspecto deste movimento de crítica à ciência: as relações entre conhecimento e ideologia.

Partindo da análise da crise do conhecimento científico, que afeta o pensamento contemporâneo, nos defrontamos com elementos constitutivos desse conhecimento, os quais nos desafiam a interrogar os princípios da ciência clássica e a confrontá-los com a instabilidade, a ambivalência, a desordem, o caos, o acontecimento. Essas reflexões incitam e desafiam o professor-pesquisador a distinguir e fazer comunicar em vez de separar e de isolar: a perceber a unicidade e a multiplicidade do fenômeno em vez de homogeneizá-lo na totalidade ou heterogeneizá-lo em categorias separadas, estimula a formatação de um pensamento multirreferencial para a compreensão das realidades. (GUERRA, 2005, p. 2).

Uma crise da ciência moderna, que segundo a autora é vista agora como representação emblemática de “uma epistémé que gestou a lei universal, o tempo monocromo, a fragmentação dos fenômenos, a cultura eleita, o indivíduo racional, a dominação da natureza, as certezas, as estabilidades” (GUERRA, 2005, p. 15). A autora, recorrendo às palavras de Maffesoli²⁴, aponta que surge a partir desta crise uma nova visão de ciência.

Essa visão de ciência humana, religação dos saberes científicos, mitológicos, filosóficos [...], inaugura um pensar e um viver vigoroso, no qual se estabelece “a afirmação, apesar de tudo e contra tudo, dos valores humanos na sua inteireza e não reduzidos a esse humanismo mesquinho próprio da modernidade ocidental”. (GUERRA, 2005, p. 15).

De acordo com a autora, o ensino de ciências naturais, instituído à luz da ciência clássica determinista, tem sido criticado nas sociedades contemporâneas, por haver uma dissociação entre a ciência, os conteúdos científicos e a vida, fato recorrente no currículo escolar, o que, para Guerra (idem, ibidem), tem contribuído para o alto índice de analfabetismo em ciências, evidenciado nas últimas pesquisas internacionais.

Para a autora, embora ainda seja visto como universal e atemporal, o conhecimento escolar – derivado do conhecimento científico – é arbitrário e convencional e está profundamente enraizado nas lutas de saber-poder de diferentes grupos, discursos e epistemes. Sendo assim, “o professor de ciências, impregnado pelo arcabouço de uma formação deficitária, vive a tensão entre desenvolver um ensino cumulativo, prescritivo e memorístico e, paradoxalmente, possibilitar aprendizagens criativas, coletivas e heterônomas, relacionadas à nova sabedoria planetária” (GUERRA, 2005, p. 15).

Esse aprender a aprender, enquanto perspectiva de uma nova educação, embora algumas vezes explícita nos discursos normativos do currículo da escola, quase sempre se distancia do cotidiano das aulas de ciências naturais. [...] A imagem da ciência como único conhecimento válido nas aulas de

²⁴ MAFFESOLI, Michel. **O eterno instante**: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2000.

ciências naturais se desfaz quando outros saberes, o mítico, o religioso, o senso comum, o filosófico lhes são associados [...] (GUERRA, 2005, p. 5).

A autora afirma que “as críticas ao ensino de ciências se reportam à natureza dos conteúdos transmitidos sem que se compreendam a razão de ser e a finalidade da aprendizagem” (GUERRA, 2005, p. 12). Para a autora, aulas criativas e prazerosas em ciências naturais promovem processos de aprendizagens cujos pressupostos teóricos e práticos se originam no imaginário coletivo, cujo repertório contempla, além do conhecimento científico, o mítico, o filosófico e o senso comum. Silveira (2002) em outro dos artigos analisados também critica o conhecimento ensinado em sala de aula:

Efetivamente, nas seqüências analisadas – em conformidade com inúmeros outros trabalhos mais recentes sobre o conhecimento escolar – não houve espaço para uma relativização dos conteúdos, dos conhecimentos ensinados, salvo uma ou outra exceção; ele se apresenta como verdade, sem referência às marcas de sua constituição e/ou legitimação. (SILVEIRA, 2002, p. 14-15).

O conhecimento escolar criticado está diretamente relacionado ao modelo didático tradicional. Neste sentido, Paschoal e Gurgel (2003, p. 1) em um dos artigos analisados, apesar de defenderem a importância da formação científica do homem na contemporaneidade, criticam o ensino tradicional de ciências, em que o processo de apropriar-se deste conhecimento se reduz a aprender uns nomes ou fórmulas, ou a repetir idéias descobertas por outros.

Compreende-se no universo dos artigos analisados, de forma geral, que a educação escolar está intrinsecamente ligada ao conhecimento; contudo, parece haver uma tendência em se entender que o conhecimento científico já não serve como referência única, devendo o conhecimento escolar, segundo Guerra (2005, p. 15), a partir de uma nova visão de ciência, religar os saberes científicos, mitológicos, religiosos, filosóficos e cotidianos, sem que haja hierarquia entre os diferentes saberes.

A ciência moderna [...] presa a um único caminho epistemológico, ignorou a rede labiríntica, intrínseca ao desenvolvimento do homem e do universo, no sentido de dominar o seu entorno – do mais próximo ao mais distante – através do ato manipulativo de dados e resultados, da experiência e da fragmentação. [...] tem importância, mas não se perfila como única, nem superior, ou seja, não existe privilégio epistemológico. [...] Representa compreender a potencialidade do conhecimento do senso comum, [...] do conhecimento mítico; do conhecimento filosófico [...] (GUERRA, 2005, p. 1-2).

Em decorrência dessas e outras críticas, acabou-se por incorporar ao conhecimento escolar, de forma substancial, saberes emergentes, populares e contemporâneos. Um novo

paradigma de conhecimento e uma nova visão de mundo passam a constituir o conhecimento escolar, em que a particularidade, a realidade imediata e o saber cotidiano se destacam.

As críticas de que o ensino de ciências se limita à transmissão de conteúdos sem que se compreenda a razão de ser e a finalidade da aprendizagem de tais conteúdos (GUERRA, 2005); de que o processo de apropriar-se deste conhecimento se reduz a aprender uns nomes e fórmulas, a repetir idéias descobertas por outros (PASCHOAL; GURGEL, 2003), e de que o conhecimento científico é apresentado como verdade, sem referência ao seu processo de produção e legitimação (SILVEIRA, 2002), são pertinentes. Contudo, tais críticas, ao invés de resultarem na qualificação do ensino de ciências, na inclusão dos métodos de conhecimento e de pensamento científicos, têm resultado na desvalorização do conhecimento científico junto ao conhecimento/currículo escolar. O que possivelmente tem contribuído para o alto índice de analfabetismo em ciências indicado por Guerra (2005, p. 15).

Sforni (2003), em seu artigo, destaca um fato apontado por Bruner (1984)²⁵, que contribui para elucidar a relação escola-saber, o de que a escola trabalha com um conhecimento cuja relevância não está clara nem para os estudantes nem para os professores: “[...] estamos chamando a atenção para uma relação amorfa com o conhecimento presente em grande parte das escolas, sejam públicas, sejam privadas. [...] A escola [...] tem dificuldade em tornar o conhecimento significativo para aqueles que por ela passam”²⁶ (SFORNI, 2003, p. 1-2).

Considerando-se tal fato, pode-se contrapor à crítica de Guerra (2005, p. 15), de que há não uma dissociação entre a ciência e a vida, entre os conhecimentos ensinados na escola e a vida real dos “alunos”, ainda que esta relação – ciência-vida – não seja imediata, mas dificuldades, por parte dos professores em estabelecer relações entre os conhecimentos científicos ensinados na escola e a vida real. Essas dificuldades têm resultado em prejuízos ao ensino e à aprendizagem dos conhecimentos científicos. Ao que parece, também há dificuldades por parte dos professores de participar e se posicionar diante das polêmicas epistemológicas e ontológicas vigentes, de se posicionar diante de tal “crise da ciência moderna”.

Sabe-se que anteriormente a esta “crise da ciência moderna”, no ensino fundamental, já se fazia junção não-crítica das ontologias materialista e religiosa e de conhecimentos – científicos, mitológicos, religiosos, filosóficos e do senso comum. Processo que parece estar

²⁵ A autora se refere à obra: BRUNER, Jerome. **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza Editorial. 1984.

²⁶ Conhecimento significativo, para a autora, é aquele que se transforma em instrumento cognitivo no aluno, ampliando tanto o conteúdo quanto a forma do seu pensamento.

associado à, freqüentemente apontada, frágil formação científica e epistemológica dos professores. Contudo, os conhecimentos científicos predominavam no currículo escolar. Agora, o que parece ocorrer é um processo de legitimação e exacerbação de tal forma de junção de conhecimentos – equiparação entre ciência e senso comum – e a destituição do conhecimento científico como principal conhecimento a ser mediado pelo ensino.

Entretanto, pode-se alegar que tal polêmica epistemológica sobre a ciência e o conhecimento científico não chega até a escola, não faz parte do cotidiano de professores, estudantes e demais profissionais da educação, constituindo-se objeto ou problema somente para professores-pesquisadores. Contudo, se tal polêmica tem marcado o processo de formação dos professores, possivelmente apresenta implicações para a educação fundamental, principalmente porque a tendência em se desvalorizar o conhecimento científico tem se apresentado também nos projetos e leis educacionais.

Destaque-se que as críticas direcionadas ao conhecimento científico suscitam reflexão sobre a ciência e o conhecimento científico por ela produzido. Surgem assim alguns questionamentos: toda a ciência se funda em um princípio universal que comporta a expulsão do local e do singular? Nenhuma ciência considera as conexões/relações entre singular-particular-universal²⁷? Toda a ciência se utiliza dos princípios de previsibilidade, controle e regularidade para “explicar todos os fenômenos”, do universo ao homem? Nenhuma abordagem científica estuda os fenômenos a partir de princípios que contemplem a complexidade e a contraditoriedade dos fenômenos? Em nenhuma das abordagens científicas se superam as explicações simplistas dos fenômenos humanos e mesmo dos naturais?

Guerra (2005, p. 1-2) em seu artigo, quando afirma que a ciência moderna está “presa a um único caminho epistemológico”, ignora ou homogeneiza a diversidade de referenciais epistemológicos em que se fundam as diversas ciências, desconsidera a diversidade de abordagens científicas da realidade. A autora generaliza as críticas a algumas abordagens positivistas, estendendo-as, sem rigor epistemológico, a todas as abordagens científicas, como se estas constituíssem somente uma forma de se fazer ciência. Questionando, a partir de tal generalização, a validade de todo e qualquer conhecimento científico e a sua superioridade epistemológica em relação ao saber cotidiano. Assim, ao criticar a ciência moderna por ser universalista, homogeneizadora e simplista, apesar de a

²⁷ Segundo Mészáros (2004, p. 102-103), o qual tem por referência Lukács, “A predominância do ‘universalismo’ na ‘modernidade’ só pode levar a uma *universalidade abstrata*. Do mesmo modo, o culto da ‘diferença’ e do ‘particularismo’ na ‘pós-modernidade’ permanece restrito pelas limitações inerentes à *particularidade abstrata*”. Logo há que se considerar a dialética do singular-particular-universal. Aos interessados em aprofundar esta discussão, sugere-se também a leitura do texto de Betty Oliveira, intitulado “A dialética do singular-particular-universal”.

autora, aparentemente, estar contrapondo-se a essa “ciência”, acaba cometendo os mesmos erros: analisa “a ciência” de forma simplista e homogeneizadora.

Ao afirmar que seu objetivo “é pensar a ciência como uma entre outras formas de construção humana, que tem importância, mas não se perfila como única, nem superior, ou seja, não existe privilégio epistemológico” (GUERRA, 2005, p. 1), a autora equipara, desta forma, todo e qualquer conhecimento, propondo que é a partir desta perspectiva que se deve estabelecer/definir qual conhecimento a escola deve ensinar. Um processo de simples junção e equiparação entre os diversos tipos de conhecimento: científico, religioso, filosófico, mítico, cotidiano etc. Ao que parece, tal concepção vem se destacando nas pesquisas sobre educação e tem surtido efeito nos cursos de formação de professores, afetando por consequência as práticas pedagógicas. Perspectiva a partir da qual se entende que o processo de aprendizagem do “aluno” é um processo de construção do conhecimento.

Coll (1996)²⁸ diz que a aprendizagem não consiste em uma mera cópia, reflexo exato ou simples reprodução do conteúdo a ser aprendido, mas, sim, em um processo de construção ou reconstrução, no qual as contribuições dos alunos desempenham um papel decisivo, visões simplistas e ou restritas de se conceber o processo de ensino, com certeza não possibilitam compreender a complexidade do ato de ensinar. Com isso, queremos chamar a atenção para o fato de que o ato de ensinar está além da transmissão de conhecimentos uma vez que só se pode transmitir conhecimentos se esses forem concebidos em termos rígidos, como prontos e verdadeiros [...] (PASCHOAL; GURGEL, 2003, p. 1).

Idéia que é referendada por Panizzi (2004) em outro artigo analisado, a qual afirma que a escola se constitui num espaço essencialmente educativo, cuja função principal é a de mediar o conhecimento, possibilitar ao educando o acesso e a reconstrução do saber: “O sujeito aprende quando se envolve ativamente no processo de produção do conhecimento através da mobilização de suas atividades mentais e na interação com o outro.” (PANIZZI, 2004, p. 11).

A aprendizagem não consiste em uma mera cópia, reflexo exato ou simples reprodução do conteúdo a ser aprendido, porém entende-se que elaborar sínteses pessoais a partir do conhecimento apropriado não é um processo de construção ou reconstrução do conhecimento. Ao menos no que refere ao conhecimento científico, cuja elaboração – que ocorre sempre de forma coletiva – compete à ciência, demanda rigor metodológico e uma concepção de mundo sistematizada, coerente e consistente, o que não é possível ao sujeito que

²⁸ COLL, C. Um Marco de Referência Psicológico para a Educação Escolar: a concepção Construtivista da Aprendizagem e do Ensino. In Coll, Palacios, Marchesi (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1996. 2 v.

está iniciando seu processo de formação escolar.

A atividade de elaboração e sistematização do conhecimento científico não pode ser concebida como uma simples atividade de aprendizagem, pois demanda conhecimentos prévios, formação para a pesquisa e produção acadêmica. Processo que está relacionado a um nível específico do ensino e somente quando este está articulado à pesquisa: o ensino universitário.

Destaque-se que as práticas pedagógicas que entendem ser o processo de aprendizagem do estudante um processo de “construção do conhecimento” também têm organizado o ensino e a aprendizagem, buscando trabalhar o tempo e o espaço próximo e “concreto” em que os estudantes estão inseridos, tendo como foco a vida cotidiana²⁹. Forma de conhecimento e aprendizagem que, como afirma Bergamaschi (2000, p. 2) em seu artigo, apresenta o perigo da simplificação exagerada, visto que o estudo da realidade não ultrapassa o senso comum.

Não que o saber cotidiano não seja importante, ao contrário, como demonstra Heller (1994, p. 19-27), em toda sociedade há uma vida cotidiana e todo homem tem uma vida cotidiana. De acordo com a autora, antes de tudo, é necessário se aprender a “usar” as coisas, apropriar-se dos sistemas de usos e dos sistemas de expectativas e comportamentos sociais, e é na vida cotidiana que “o particular se reproduz a si mesmo e a seu mundo (o ‘pequeno mundo’) diretamente e o conjunto da sociedade (o ‘grande mundo’) de forma indireta”, por

²⁹ De acordo com Heller (1994), em toda a sociedade há uma vida cotidiana e todo homem, seja qual for seu lugar ocupado na divisão social do trabalho, tem uma vida cotidiana, ainda que a vida cotidiana seja diferente em cada sociedade e para cada pessoa: “Hemos dicho que em la vida cotidiana el particular se reproduce a si mismo y a su mundo (el “pequeño mundo”) directamente y el conjunto de la sociedad (el “gran mundo”) de modo indirecto.” (idem, p. 27). A vida cotidiana se desenvolve e se refere sempre ao ambiente imediato e as atividades cotidianas estão caracterizadas pela continuidade, repetem-se a cada dia, constituindo o fundamento do modo de vida dos homens particulares. Segundo a autora, freqüentemente os homens [homem particular] não exercem nenhuma atividade que transcenda a vida cotidiana [a maioria dos homens não transcende a particularidade, sua relação com a genericidade é espontânea e não-consciente], mas em outros casos, ao contrário, “ésta alcanza um completo florecimiento precisamente em las objetivaciones genéricas superiores” [indivíduo] (idem, p. 26). A autora afirma que: “[...] hasta ahora, em el curso de la historia para la gran mayoría de las relaciones y de los estratos sociales el sujeto de la vida cotidiana há sido la particularidade. Y com más precisión: el particular ‘organizado’ em torno a la particularidad ha sido suficiente para cumplir las actividades cotidianas y para reproducirse. [...] el particular cotidiano es el hombre particular portador de la genericidade em-sí, no reflexionada, aún no consciente” (idem, p. 65). A vida cotidiana é fundada na particularidade, na genericidade em-sí e não na genericidade para-sí. O homem particular tem um ponto de vista particular suas motivações e seus afetos são particulares; evita conflitos, visando a uma vida cômoda e tem como objetivo a auto-conservação e a conservação de seu meio imediato. Assim, se identifica de forma espontânea com seu mundo imediato (grupos, comunidade, nação, valores, costumes etc.) e luta pela conservação deste mundo imediato, o que, em última instância, significa lutar pela sua própria conservação. O homem particular não experimenta conflitos entre valores/interesses do gênero humano e valores/interesses particulares, visto não manter uma relação consciente com sua genericidade (genericidade em-si). Para Duarte (1999), a formação escolar deveria estar voltada para a superação do homem particular, deveria formar a individualidade para-si. Formação que é mediada pela apropriação das objetivações genéricas para-si (ciência, filosofia, moral, arte).

meio de suas atividades cotidianas. De acordo com Heller (1994), se a “personalidade não se desenvolve tão somente na vida cotidiana”, alcançando um “completo florescimento”, somente por meio das “objetivações genéricas superiores”, sem as capacidades possibilitadas na vida cotidiana seria impossível atingir o nível das objetivações superiores. A vida cotidiana “faz-se mediadora frente ao não cotidiano e é a escola preparatória para ela” (HELLER, 1994, p. 25). Contudo, se o saber cotidiano é necessário, ele não é suficiente para se formar as mais elevadas capacidades humanas e para se conhecer a realidade para além das aparências, do imediatamente percebido.

2.3.2 O saber cotidiano

O saber cotidiano se restringe à superficialidade, à aparência do fenômeno, uma característica que, segundo Lukács (1979, p. 28), é tomada de empréstimo ao empirismo ingênuo: “[...] no empirismo, está por vezes contido um ontologismo ingênuo, isto é, uma valorização instintiva da realidade imediatamente dada, das coisas singulares e das relações de fácil percepção”. Para o autor esta atitude diante da realidade, embora justa, é apenas periférica, perdendo-se desta forma a possibilidade de apreensão do fenômeno em sua essência³⁰.

Precisamente quando se trata do ser social, assume um papel decisivo o problema ontológico da diferença, da oposição e da conexão entre fenômeno e essência. Já na vida cotidiana os fenômenos frequentemente ocultam a essência do seu próprio ser, ao invés de iluminá-la. [...] Por isso o enunciado de Marx – “toda ciência seria supérflua se a essência das coisas e sua forma fenomênica coincidissem diretamente”. (LUKÁCS, 1979, p. 25-26).

Para Kosik (1976, p. 15), o saber cotidiano não supera o mundo da pseudoconcreticidade, o qual é constituído pelo “complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural [...]”. Segundo o autor, a este mundo pertence a práxis

³⁰ Essência compreendida em seu movimento de permanência na mudança e na sua historicidade: “a historicidade implica não o simples movimento, mas também e sempre uma determinada direção na mudança, uma direção que se expressa em transformações qualitativas [...]” (LUKÁCS, 1979, p. 79).

fetichizada³¹ dos homens e suas correspondentes formas de consciência.

Concluindo, apesar de as críticas ao ensino de ciências e as denúncias do papel ideológico da ciência serem pertinentes, tais críticas e denúncias têm resultado num processo que pode trazer conseqüências nefastas aos sujeitos. Pois têm, concomitantemente, negado a possibilidade de se ir além do mundo da pseudoconcreticidade, de conhecer a essência das coisas, tomando emprestadas as expressões de Kosik (1976). Restringindo-se à expressão fenomênica do ser, o sujeito não pode obter um conhecimento mais aprofundado da sua própria realidade, da sua própria condição social, dificultando-se conseqüentemente que este concretize as possibilidades de transformação de sua realidade.

Em tal contexto, contraditoriamente, afirma-se a vigência da “sociedade do conhecimento”. Thomé e Catapan (2001, p. 4), por exemplo, discutem em um dos artigos analisados a importância das informações e do conhecimento na “sociedade do conhecimento”, afirmando que a provisoriidade do conhecimento, na era determinada pela dinâmica e flexibilidade dos processos de comunicação e informação, “exige de cada um e do coletivo um alto investimento intelectual”.

A celeridade das transformações tecnológicas desafia o paradigma da racionalidade sistemática pelo poder da interatividade telemática e pelo fascínio imagético. Com a confluência entre os avanços da informática e das telecomunicações, o novo paradigma microeletrônico impõe-se radicalmente, transformando o sistema de comunicação em instrumento de mediação cultural básico. Os processos de informação e comunicação informatizados tornam-se determinantes na existência do homem atual [...] (THOMÉ; CATAPAN, 2001, p. 4-5).

De acordo com as autoras, este novo contexto cultural requer um sujeito com maior competência crítica, habilidade e rapidez, não só no acesso a informações, mas na sua seleção e, sobretudo, na “re-elaboração de conhecimentos”. Neste sentido, as autoras criticam o ensino escolar.

O processo de trabalho escolar, embora tenha emblematicamente sustentado um discurso pela transformação, não supera, na maioria das vezes, a mera transmissão e reprodução de informações [...] O processo de trabalho escolar que tem como mote básico socializar e construir conhecimentos precisa estar intimamente inserido nesse contexto. O indivíduo que se habilitar a participar da sociedade do conhecimento, precisa ter competências muito diferentes das habilidades e conteúdos hoje propostos e transmitidos pela escola [...] (THOMÉ; CATAPAN, 2001, p. 9).

³¹ Duarte (2004) define o fetichismo como a naturalização de algo que é social. Em vez de ser considerado produto das relações humanas e da atividade humana, é visto como algo estranho, que comanda a vida das pessoas e as relações sociais. Fenômeno que, segundo o autor, é próprio do mundo da cotidianidade alienada, do mundo da pseudoconcreticidade.

Faz-se necessário refletir sobre algumas afirmações das autoras, pois os resultados analíticos da presente pesquisa evidenciam, ao contrário, a vigência de uma sociedade em que a maioria das pessoas não ultrapassa, ao longo de toda a sua vida, os limites de um empirismo ingênuo que capta somente as relações de fácil percepção a aparência dos fenômenos. Talvez fosse mais adequado afirmar a vigência de uma “sociedade da informação”, em que se coleciona uma grande variedade de fatos e se descrevem muitos fenômenos, sem que se consiga integrá-los em um todo coerentemente sistematizado, sem que se consiga explicá-los. Se há uma “sociedade do conhecimento”, é uma “sociedade do conhecimento do senso comum”, do saber cotidiano, do conhecimento fragmentado, superficial e inconsistente.

2.3.3 Transmissão, reprodução, transformação

Thomé e Catapan (2001, p. 9) no mesmo artigo criticam o ensino escolar por sustentar um discurso de transformação, sem que, na maioria das vezes, se supere a mera transmissão e reprodução de informações. Entretanto, qualquer processo de transformação exige a apropriação prévia dos conhecimentos existentes – transmissão, reprodução – sobre o “algo” que se quer transformar, ao menos do mínimo necessário, para então, intencionalmente, realizar-se os procedimentos adequados à sua transformação, tendo como referência as finalidades previamente estabelecidas³². Um processo de transformação não pode prescindir da transmissão e reprodução de conhecimentos, condição necessária, ainda que não suficiente à transformação.

Outro discurso comum nos artigos analisados, evidenciado no artigo de Paschoal e Gurgel (2003, p. 1), é o de que os conhecimentos escolares devem estar voltados para a criação e não para a repetição, entendimento elaborado a partir da crítica ao ensino

³² Para Lukács (1979, p. 19) “Tão só sobre a base de um conhecimento pelo menos imediatamente correto das propriedades reais das coisas e processos é que a posição teleológica do trabalho pode cumprir sua função transformadora”. Isto posto para as leis da natureza. Contudo, ainda que no caso do ser social este processo seja mais complexo e apresente muitas mais mediações, sabendo-se que ““Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem de modo arbitrário, em circunstâncias por eles escolhidas, mas nas circunstâncias que encontram imediatamente diante de si [...]” (idem, p. 83), é necessário conhecer, ainda que de forma aproximada, tais circunstâncias para se poder pôr em movimento as alternativas concretas, para se poder fazer história. A história que se quer fazer e não a história que se faz sem se ter consciência de fazê-la.

tradicional, entendido como um processo de ensino em que a apropriação do conhecimento se reduz a “repetir idéias descobertas por outros”. Neste sentido, há um questionamento feito por Snyders (1974, p. 50), que se faz necessário considerar: qual a relação entre o desenvolvimento da iniciativa e da originalidade do “aluno” e a apropriação da cultura existente?

Pode-se afirmar, em relação a esta questão, que a originalidade do “aluno” está intrinsecamente relacionada com a apropriação da cultura existente. O que não significa dizer que a apropriação da cultura se reduz a “repetir idéias descobertas por outros”, ao contrário, é justamente o processo de se apropriar do que já foi pensado e descoberto por outros que permite às novas gerações não repetir, não reinventar a roda e tudo o mais que já foi inventado ou pensado, podendo assim ir além do que já foi pensado/inventado e ser realmente original.

Quanto à afirmação de Coll (1996), apresentada por Paschoal e Gurgel (2003, p. 1), de que “só se pode transmitir conhecimentos se esses forem concebidos em termos rígidos, como prontos e verdadeiros”, pode-se contrapor a este entendimento o de Lukács (1979). Para este último autor, o conhecimento tem caráter aproximativo; contudo, o caráter aproximativo do conhecimento não impossibilita o conhecimento da realidade ou a transmissão de tal conhecimento.

Voltamos assim a nosso ponto de partida: o conhecimento dialético tem em Marx o caráter da mera aproximação; e isso porque a realidade é constituída pela infinita interação de complexos que têm relações heterogêneas em seu interior e com seu exterior, relações que são por sua vez sínteses dinâmicas de componentes freqüentemente heterogêneos, cujo número de momentos ativos pode ser infinito. Por isso a aproximação do conhecimento tem um caráter só secundariamente gnosiológico, embora refira-se também obviamente à gnosiologia. Trata-se prioritariamente do reflexo cognoscitivo da determinação ontológica do próprio ser: ou seja, da infinitude e da heterogeneidade dos fatores objetivamente ativos e das importantes conseqüências dessa situação Segundo as quais as leis só podem se afirmar na realidade através de uma rede intrincada de forças antitéticas, num processo de mediação, em meio de infinitas acidentalidades. Todavia, essa estrutura do ser social não implica de modo algum na impossibilidade de conhecê-lo; [...] (LUKÁCS, 1979, p. 108-109).

Outro elemento presente no universo do campo empírico dos artigos investigados que merece análise é a afirmação de Guerra (2005, p. 15) referente à existência de dissociação entre a ciência e a vida, entre os conhecimentos científicos ensinados na escola e a vida real dos “alunos”. Tal dissociação geraria desmotivação por parte dos “alunos” em aprender. Justificando-se assim o entendimento de que o conhecimento escolar deve se voltar para o

cotidiano e para o conhecimento do senso comum. À primeira vista, tem-se a impressão de que o ensino dos conhecimentos científicos na escola realmente está desligado da vida real dos estudantes, contudo, faz-se necessário questionar: as ciências e o ensino de ciências não mantêm relação alguma com a vida humana?

É notório o fato de as ciências influenciarem profundamente a vida cotidiana das pessoas, ainda que para viver a vida cotidiana não seja necessário dominar o conhecimento científico de forma consistente. As relações entre as ciências, o conhecimento científico e a vida humana não são imediatas e/ou apenas pragmáticas, ainda que, quando conhecimentos científicos são incorporados ao nível do senso comum, tais relações pareçam imediatas e/ou sejam utilitárias. Compreender a realidade concreta, a partir do conhecimento científico, exige um *detour* metodológico, pois o concreto – síntese de múltiplas determinações – se configura no pensamento como um longo e complexo processo de análise de nexos conceituais que geram sínteses provisórias.

Marx diz a respeito da síntese obtida por essa dupla via: “O concreto, é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação”. Pela primeira via, a da “representação plena”, surgem “determinações abstratas”; pela segunda, “as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. [...] o método, que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. (LUKÁCS, 1979, p. 37-38).

Tal método de apreensão do real requer a abstração do “concreto imediatamente percebido” para elaborá-lo a nível teórico³³, buscando estabelecer as conexões da totalidade³⁴

³³ Kosik (1976, p. 36) explicita o método de ascensão ao concreto – “concreto pensado” – de elaboração teórica do “concreto imediatamente percebido”: “Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido. O caminho entre a “caótica representação do todo” e a “rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações” coincide com a compreensão da realidade. Para explicar o todo o homem tem de fazer um detour: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte”.

³⁴ A categoria “totalidade” é entendida no sentido apresentado por Kosik (1976, p. 44): “Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos reunidos em seu conjunto, não constituem ainda, a totalidade. [...] o concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos [...] A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro ‘total’ da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade. [...] é a teoria da realidade como totalidade concreta. Se a realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las), [...]”. Para o autor a realidade é um todo dialético e estruturado “A compreensão

do ser e apreendê-la, com o máximo de aproximação possível, em todas as suas intrincadas e múltiplas relações para se apreender, de fato, o concreto.

A totalidade não é um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução mental do realmente existente, as categorias não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática; ao contrário, são na realidade “formas de ser, determinações da existência”, elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto extensivo quanto intensivo. (LUKÁCS, 1979, p. 28).

Porém, para se apreender a realidade em suas múltiplas conexões é necessário, primeiro, dominar alguns conceitos e categorias, é necessário já se ter apropriado, ao menos em parte, do conhecimento rigorosamente elaborado e sistematizado pela humanidade. Este não é um processo fácil, rápido ou possível por meios pragmáticos; ao contrário, exige anos de formação prévia, de apropriação de conhecimentos. Só então é possível ao sujeito, de forma coletiva, realizar procedimentos rigorosos e sistematizar conhecimento.

Se por um lado é preciso superar a compreensão cartesiana de que o homem é somente um ser racional e que o conhecimento matemático seria o modelo de todo o saber, assim como o tipo de pensamento racional fundado na lógica formal³⁵ e compreender que o conhecimento não é absoluto, ao contrário, é aproximativo e passível de ser superado, entende-se que superar não se limita à simples negação deste paradigma. Negar simplesmente a racionalidade humana é restringir-se ao seu pólo contrário: o irracionalismo³⁶.

E, ao que parece, é exatamente isso o que vem ocorrendo no campo do conhecimento escolar. A partir de princípios irracionalistas elege-se como referência para o conhecimento escolar um paradigma de conhecimento fundado na indistinção epistemológica entre os diversos tipos de conhecimento. Um paradigma de conhecimento em que o rigor metodológico, a coerência e a consistência teórica não são valorizados. Em que um conhecimento não se aproxima mais da realidade que outro, visto que todas as “verdades” são relativas.

Contraditoriamente, a crítica à ciência moderna é realizada com base em um pensamento fundado na lógica formal: a ciência é válida e deve ser adotada integralmente ou nenhuma ciência é digna de ter seus resultados e conhecimentos considerados; a razão

dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes” (idem, p. 50).

³⁵ A lógica formal – e seus princípios de identidade, não contradição e terceiro excluído – é uma forma de lógica que vem historicamente governando a razão humana.

³⁶ Elemento característico à condição pós-moderna.

clássica é irrestritamente válida ou razão alguma tem validade; a ciência é neutra ou toda ciência contribui para ocultar a realidade ao invés de contribuir para desvelar “efeitos de poder”. Um tipo simplista de raciocínio que não considera a existência de outros paradigmas de razão, de ciência e de lógica. Paradigmas estes que, ao operarem com conceitos como “não-linearidade”, “descontinuidade” “saltos qualitativos” e “contradição”, buscam superar a razão clássica, a ciência positivista e a lógica formal.

As lógicas rivais à clássica procuram soluções para as deficiências e limitações inerentes à lógica tradicional. Existem diversas lógicas rivais da clássica que substituem pelo menos uma das leis fundamentais do pensamento (clássico). Até o surgimento de tais lógicas, para alguns parecia ser impossível haver pensamento racional – logicamente concatenado – sem lei de identidade, lei da não contradição e lei do terceiro excluído. As lógicas rivais da clássica sugerem a necessidade da libertação da razão dessa tradição milenar. [...] Há sistemas que derrogam o princípio da não contradição. A maioria das lógicas paraconsistentes se enquadra nesse eixo de enfoque, e têm servido para fundamentar novas teorias fora dos padrões lógicos tradicionais e inconsistentes. (BONOTTO, 1997, p. 75-76).

Chama atenção o fato de que entre os artigos selecionados para análise a grande maioria dos pesquisadores compreende que o objeto de trabalho da escola é o conhecimento, entretanto referem “conhecimento” de forma geral, não vinculando o conhecimento escolar ao conhecimento científico. Talvez por se entender que o conhecimento escolar deve contemplar outros tipos de conhecimento ou então tal terminologia é evitada para não se enfrentar as críticas à ciência, ao conhecimento científico. Assim, pode-se afirmar, parafraseando-se Canário (2005), que além de uma crise em um modo de se fazer ciência, há uma crise no modo de se pensar a ciência.

Por meio da leitura dos artigos pôde-se constatar uma tendência na educação fundamental em se equiparar os diversos tipos de conhecimentos e de desvalorização do conhecimento científico. Conseqüentemente, afirmações como a de Paschoal e Gurgel (2003, p. 3) em um dos artigos, de que “um professor precisa saber lidar com os conhecimentos de sua área, não só em termos específicos, mas históricos, filosóficos e epistemológicos”, neste contexto, perdem a razão de ser, e teorias importantes para o processo de formação humana deixam de ser consideradas. Exemplo deste último caso são as contribuições teóricas de Vigotski, que oferecem elementos para a compreensão dos processos de formação dos conceitos espontâneos e científicos, elementos básicos para o processo de formação do pensamento, as quais não têm encontrado ressonância na educação fundamental.

Concomitantemente, como já foi apontado anteriormente, pôde-se verificar no universo de artigos analisados uma forte defesa da inclusão de outros conteúdos no currículo

escolar, os quais, diante do descrédito que vem sofrendo o conhecimento científico, tendem a ser valorizados. Do que se pode inferir que se há um processo de democratização do saber escolar, o saber em questão já não é o mesmo saber historicamente ensinado nas escolas, não é um saber que tenha por finalidade elevar, ao final de um longo processo, o nível de pensamento do estudante, transformar seu pensamento de pensamento empírico, cotidiano, em pensamento científico³⁷.

De modo geral, nos artigos analisados, a instituição escola tem sido criticada por seu caráter reprodutor, por, na sociedade burguesa, legitimar e reforçar as desigualdades sociais, assim como por exercer o papel de controle ideológico. Críticas que se estendem ao conhecimento científico, o qual é entendido como um instrumento de dominação a serviço do Capital, usado para o desenvolvimento deste e não para atender demandas sociais.

2.3.4 Conhecimento e ideologia

O conhecimento científico não é neutro. Esteve e está a serviço de uma determinada ideologia, a serviço da classe dominante, à qual interessa mascarar a realidade, impedir que as formas de desigualdade e exploração vigentes sejam desveladas, garantindo-se assim a manutenção da sociedade capitalista. Porém o conhecimento científico pode também se colocar a serviço de outra ideologia, a que visa a desvelar as contradições sociais, conhecer a sociedade capitalista, para poder pensar e planejar ações visando a superar esta sociedade.

Precisamente quando se trata do ser social, assume um papel decisivo o problema ontológico da diferença, da oposição e da conexão entre fenômeno e essência. Já na vida cotidiana os fenômenos frequentemente ocultam a essência do seu próprio ser, ao invés de iluminá-la. Em condições históricas favoráveis, a ciência pode realizar uma grande obra de esclarecimento nesse terreno, como acontece no Renascimento e no iluminismo. Podem, todavia, se verificar constelações históricas nas quais o processo atua em sentido inverso: a ciência pode obscurecer, pode deformar indicações ou mesmo apenas pressentimentos justos da vida cotidiana. [...] Já Hobbes havia visto com clareza que essas deformações têm lugar com maior frequência e intensidade no campo do ser social que no campo da natureza; e ele indicou, igualmente, a causa desse fato, ou seja, a presença de um agir interessado [...] o agir

³⁷ Esta questão será analisada com maior aprofundamento posteriormente ao se analisar a categoria “formação escolar”.

interessado representa um componente ontológico essencial, ineliminável, do ser social [...] (LUKÁCS, 1979, p. 25).

Tal qual a escola, a ciência e os conhecimentos por ela produzidos são permeados por contradições e atravessados por interesses. Compete a quem luta pela emancipação humana³⁸ explorar tais contradições, apropriar-se dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, principalmente dos conhecimentos rigorosamente elaborados e sistematizados – os científicos – e alinhá-los na mesma perspectiva emancipatória: possibilitar a apropriação dos conhecimentos científicos – a todos – é a principal contribuição da escola para a formação humana.

Se tais conhecimentos vão contribuir para os sujeitos continuarem alienados ou para formar nestes uma atitude desfetichizadora vai depender também da ação de outras instituições, da participação dos sujeitos nas entidades de classe, nos movimentos sociais, na luta política e ideológica. Os conhecimentos científicos não são suficientes a uma atitude desfetichizadora, mas são mediação para tal. Como enfatizado por Duarte (1999), indivíduos são sujeitos que mantêm uma relação consciente com a genericidade e, como tendência, apresentam uma atitude desfetichizadora, sendo que a formação da individualidade para-si passa pela apropriação das objetivações genéricas para-si³⁹, dentre as quais a ciência.

Entretanto, a “apropriação da ciência” por meio do ensino escolar não tem sido possibilitada. Dentre os artigos investigados, as críticas levantadas por Guerra (2005), Paschoal e Gurgel (2003) e Silveira (2002) indicam um aspecto fundamental do “ensino de ciências”: ensinam-se conhecimentos científicos, mas não o método de conhecimento e do pensamento científico, conseqüentemente, os conhecimentos científicos ensinados são

³⁸ Entende-se emancipação humana no sentido definido por Ivo Tonet (2005). Emancipação humana para o autor pressupõe a construção de uma autêntica comunidade onde todos os indivíduos possam ter amplo acesso a todas as objetivações – materiais e espirituais – que constituem o patrimônio da humanidade. Em que todos os indivíduos possam desenvolver amplamente as suas potencialidades. Uma comunidade em que todos se encontrem em situação de solidariedade efetiva uns com os outros. Ou seja, uma forma de sociabilidade em que os homens sejam efetivamente livres. A qual, segundo o autor, tem como ato originário o trabalho livremente associado e supõe a erradicação do capital e de todas as suas categorias.

³⁹ Duarte (1999, p. 131), tendo como referência o obra de Heller (1994), aponta que o gênero humano está objetivado em objetivações genéricas qualitativamente distintas, organizadas em diferentes esferas: do em-si, do para-si, e do em-si e para-si. As objetivações genéricas em-si são constituídas pelos usos de utensílios/instrumentos (atividade material concreta), pelos costumes (comportamentos) e pela linguagem (pensamento); e o processo de apropriação da genericidade em-si se dá por meio das atividades da vida cotidiana, não exige uma relação consciente para com tais objetivações genéricas. As objetivações genéricas para-si são constituídas pela ciência, moral, filosofia, arte etc., e o processo de apropriação destas objetivações genéricas exige uma relação consciente para com a genericidade. Necessário aqui, não confundir consciente com “não alienado”, pois como evidencia Duarte (1999, p. 143-144) a relação consciente com a genericidade para-si apresenta somente como tendência uma atitude desfetichizadora.

englobados na estrutura do pensamento e do saber cotidianos⁴⁰. Assim, o conhecimento escolar do ensino fundamental, apesar de comportar conhecimentos científicos entre seus conteúdos, não supera em sua estrutura os limites da lógica formal⁴¹ e do saber cotidiano. Não admira que, ainda que tal idéia seja equivocada⁴², corriqueiramente se afirme que a “internet” possibilita aprendizagem tanto quanto a escola, já que a escola não está conseguindo promover nas crianças o salto qualitativo de desenvolvimento intelectual que lhe é de competência e responsabilidade.

2.4 Formação escolar

2.4.1 Formação para a cidadania e desenvolvimento intelectual na escola

Quando o assunto é formação escolar, os artigos analisados apontam em várias direções. Alguns afirmam que a educação básica é um dos principais fatores do desenvolvimento humano na modernidade; outros apontam a importância da educação básica

⁴⁰ Saber cotidiano, o qual, segundo Heller (1994, p. 319-326), é, tradicionalmente, transmitido às novas gerações, de forma oral e pessoal pelas pessoas mais velhas, pois são as gerações adultas as principais portadoras e mediadoras do saber cotidiano. Saber que, segundo a autora, também pode ser mediado pelos meios de comunicação de massa e por pessoas especializadas, como por exemplo os religiosos. Para a autora, “mais recentemente” este saber vem sendo mediado pela escola. De acordo com a autora, o saber cotidiano se caracteriza por ser um tipo de conhecimento “fundado no pragmatismo, na propabilidade (não rigoroso), na imitação, na analogia, na hipergeneralização e no tratamento aproximativo da singularidade. Saber este que é enriquecido por meio de duas fontes: novas experiências sociais; e [na modernidade] pela introdução de conhecimentos científicos na esfera do saber cotidiano, de forma adaptada, traduzidos na linguagem dos conceitos cotidianos, englobados na estrutura própria do saber cotidiano”. Ou seja, separados da estrutura do pensamento e conhecimento científicos, implicados no pragmatismo do saber cotidiano. A autora aponta, ainda, que para o pensamento e o saber cotidianos o saber científico é algo evidente, não precisa ser demonstrado, e que o critério de verdade é creditado à fonte: “médicos, professores, periódicos, revistas, jornais, rádio, televisão, etc.”. Assim, se os conhecimentos científicos e filosóficos introduzidos no saber cotidiano servem para plasmar a conduta de vida, destaque-se que este não se trata do conhecimento científico ou filosófico em si, visto que é na estrutura do saber e do pensamento cotidiano que tais conhecimentos são englobados.

⁴¹ Segundo Kopnin (1978, p. 80-81), “ainda que a lógica formal tenha um campo bastante amplo de aplicação esta não pode pretender a condição de método de conhecimento”, pois, de acordo com o autor, esta lógica não considera/explicita o movimento quer dos “fenômenos”, quer do pensamento. Constituindo-se, em termos de método filosófico, num “método unilateral e metafísico”.

⁴² Entende-se que tal idéia é equivocada porque, apesar de o conhecimento escolar não superar em sua estrutura os limites da lógica formal e do saber cotidiano, quando este é constituído pelas sínteses de conhecimento mais importantes produzidas pela humanidade e é coerentemente sistematizado, contribui para a formação de uma base sobre a qual pode-se alçar aos níveis mais altos do desenvolvimento humano, ao contrário da internet, a qual, por si mesma, oferece mais informações que conhecimentos e de forma desorganizada, não sistematizada que, muitas vezes, leva os “navegadores” a perderem-se em seus labirintos.

em termos da necessidade de inserção do país na competição global – a escola teria a função de capacitar tecnicamente e comportamentalmente o homem para a sua inserção no mundo do trabalho. Outros questionam a formação escolar, afirmando que a formação no âmbito escolar é fragmentada, especializada e individualizada, e apontam que a formação possibilitada na escola se inscreve num modelo de formatação das “sociedades disciplinares”, modelo que hoje está em vias de transformação ao se adotar parâmetros das “sociedades de controle”.

Pinto (2005, p. 1), por exemplo, afirma em um dos artigos analisados que, na “sociedade capitalista, onde a vida dos indivíduos é conduzida pela lógica do trabalho, a escola acaba assumindo uma importância significativa na socialização das crianças, na medida em que compartilha com a família a socialização e a inserção destes sujeitos no mundo cultural”. Segundo a autora, a escola moderna foi pensada para atender à formação do “homem-cidadão”, do “homem técnico” e do “intelectual” em oposição à formação do “bom cristão”, como acontecia na Idade Média. Mas, de acordo com a autora, “no curso da história, a escola foi se complexificando cada vez mais e na contemporaneidade acabou submetida a renovações de modo a atender às necessidades produtivas e técnicas, tornando-se funcional para a sociedade industrial e um fracasso para a sociedade em geral” (PINTO, 2005, p. 12).

Como tal, o aspecto disciplinar da escola se tornou central, na medida em que passou a ser necessário a educação para todos, especialmente, para as classes tidas como “perigosas”, entre elas, as crianças. E foi neste contexto que a necessidade de espaços especializados para atender essa demanda foram pensados, pautados em modelos de ordem e mecanismos de coerção [...] Mesmo que a escola não tenha surgido apenas com a função de moldar os indivíduos para o trabalho, mas sim com a função de transmitir conteúdos culturais, estes autores revelam que esta instituição foi utilizada para tal fim. Assim tanto o tempo quanto o espaço foram sendo organizados de forma a disciplinar, organizar, regularizar, homogeneizar, enfim, criar hábitos relacionados ao trabalho industrial, tornando as crianças das classes trabalhadoras dóceis e obedientes para que, mais tarde, pudessem se adequar sem problemas ao trabalho nas indústrias. (PINTO, 2005, p. 10).

Aspecto que também é apontado por Oliveira (2002, p. 1) em outro artigo. Segundo a autora, principalmente depois de 1762, a classe se tornou homogênea e passou a se compor de elementos individuais que estavam sempre seguidos e controlados pelo olhar do mestre.

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. [...] Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de

vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (OLIVEIRA, 2002, p. 2).

Por outro lado, em outro dos artigos analisados, Xavier (2001) aponta um paradoxo escolar: o papel que a escola tem no processo de disciplinamento dos/as “alunos/as”, ao mesmo tempo em que o problema da disciplina escolar continua a ser um dos sérios problemas enfrentados pelas escolas⁴³.

Os discursos oficiais e acadêmicos falam do papel da escola na formação intelectual e na formação moral dos jovens cidadãos e cidadãs, porém, [...] há, nos mesmos, um silêncio sobre as possíveis estratégias a serem adotadas para a formação moral. Também não fica claro, quando se fala de formação moral, se do que se está falando, é também do processo de disciplinamento escolar, ou ainda, se esses processos são tomados como concomitantes, paralelos ou interdependentes. (XAVIER, 2001, p. 8).

Uma possível explicação para tal paradoxo pode estar relacionada a um aspecto apontado por Oliveira (2002). Segundo a autora, ao se examinar as análises foucaultianas, é possível constatar que, da forma como o processo de disciplinarização é descrito, não sobra aos indivíduos outra opção senão a de se adequar, conformar-se aos mecanismos de controle.

Esses estudos apontam que a única possibilidade de resistência estaria na recusa dos indivíduos sobre o uso do poder, mas que isso acaba não ocorrendo e/ou não se efetivando nas diferentes instâncias em que o poder se faz presente. Dessa forma não resta espaço para mudanças pois, diante da intensidade e da eficiência dos mecanismos de controle, os indivíduos não conseguem realizar ações que vislumbrem possibilidades de transformação dessa lógica social. (OLIVEIRA, 2002, p. 3).

Afirma a autora que, contraditoriamente, em sua investigação, verificou situações e atitudes criadas pelos diferentes sujeitos que ora confirmavam a eficácia do processo de disciplinarização apontada pela literatura, mas que ora refutavam ou, pelo menos, amenizavam os efeitos desse processo.

Entre as professoras pude verificar que elas podem ora atuar por meio de práticas altamente disciplinadoras do corpo, ora modificar ou rever essas práticas de acordo com posturas pessoais, com objetivos previstos ou alterados, ou com as condições de trabalho que se apresentavam num determinado momento. Dessa mesma maneira, os alunos podem responder se conformando a essas regras ou subvertendo-as e modificando-as, também de acordo com o contexto. [...] essas relações não funcionam de forma linear [...] foi possível detectar descontinuidades. (OLIVEIRA, 2002, p. 3).

⁴³ Indisciplina escolar que é também uma das causas do “fracasso escolar”, pois, de acordo com Paiva e colaboradores (1998, p. 97), se antes os professores reprovavam os estudantes como forma de punir a indisciplina, agora os aprovam como forma de se verem livres de problemas.

De acordo com a autora, essas descontinuidades não são menos importantes do que os efeitos de conformação gerados pelo poder disciplinar, pois, apesar delas se apresentarem de forma tênue e dispersa, elas marcam movimentos de resistência dos sujeitos, que podem gerar resultados contrários aos que estavam previstos.

Outra possível explicação para o referido paradoxo pode ser encontrada em artigo de Xavier e colaboradores (2000), no qual se relata a manifestação de professoras que expressam as dificuldades enfrentadas pela escola na implantação de sua nova forma de trabalhar.

A ausência de reprovação, de avaliação classificatória, de medidas punitivas como suspensão das aulas ou mesmo expulsão da escola, tão usadas nas escolas tradicionais – medidas instaladas com a nova organização escolar e coerentes com a política de inclusão que o projeto defende – deixaram a escola sem um elemento de coerção no que se refere à manutenção da disciplina em sala de aula e no recinto da instituição, uma vez que as medidas formativas que supostamente iriam a longo prazo minimizar as questões comportamentais, ainda não estão surtindo os resultados esperados. (XAVIER et al., 2000, p. 5).

As medidas formativas referidas neste artigo – que, em longo prazo, iriam minimizar as questões comportamentais e que, segundo os autores, ainda não estão surtindo os resultados esperados – estão relacionadas ao projeto da formação para a cidadania, o qual tem nos conteúdos das “humanidades” o meio para se educar o cidadão. Como é apontado em um dos artigos por Lucas (2000):

[...] a dualidade contraditória do homem moderno de ser ao mesmo tempo homem e cidadão. Enquanto homem, precisa desenvolver todas as suas forças físicas e intelectuais com as quais enfrentará individualmente a luta pela vida, cabendo à escola a função de transmitir os conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores. Enquanto cidadão, carece de virtudes sociais que o faça respeitar o próximo, zelar pela harmonia social e respeitar as leis e as instituições, cabendo à escola transmitir valores morais. [...] Esta educação moral e cívica, neste momento, não se constituiria em uma disciplina com conteúdo específico, mas deveria, utilizando uma expressão da atualidade, transversalizar o ensino das ciências (LUCAS, 2000, p. 5).

Segundo a autora, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem um trabalho com temas, tais como ética, convívio social, meio ambiente, saúde, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo, que devem, ao serem desenvolvidos em sala de aula, transversalizar o conteúdo das disciplinas tradicionais do currículo, não se constituindo assim em novas disciplinas. Segundo Lucas (2000, p. 1), com “a inclusão desses temas na estrutura curricular das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, [...]

pretende-se: o resgate da dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a co-responsabilidade pela vida social”. Questão que, de acordo com a autora, está colocada em um momento em que “as sociedades” têm se preocupado com a dificuldade de convivência entre os homens, e como solução se apresentam propostas de reformas educacionais.

Em outro artigo, Thomé e Catapan (2001, p. 12) afirmam que os temas transversais “constituem o fundamento da proposta que objetiva a formação social, antropológica e cultural necessária para o indivíduo tornar-se sujeito na realidade atual”. Neste sentido, Xavier e colaboradores afirmam em outro artigo que a escola precisa ser também espaço de “socialização de crianças”.

A escola, nesta perspectiva, precisa começar a ser vista, além de espaço de aquisição, produção e difusão de cultura e conhecimento como espaço também de socialização de crianças e jovens. É preciso que o/a aluno/a aprenda a se expressar, a ler, a escrever, a realizar operações matemáticas, a entender o mundo natural e social, mas, é preciso para isto, que aprenda, de forma concomitante, a viver numa coletividade, socializando-se, civilizando-se, sem perder sua individualidade, resistindo à domesticação. Precisa aprender a ser aluno e aluna, a ser colega, a ser parceiro, a ser cidadão, [...] (XAVIER et al., 2000, p. 8).

Com o objetivo de resgatar a dignidade da “pessoa humana” e a co-responsabilidade social, surge a “formação para a cidadania”, projeto que envolve, além da mudança do conteúdo curricular, uma reorganização das funções da escola perante a sociedade, a de formar cidadãos: “Aliás, esta função sempre foi um dos objetivos da escola, contudo, agora, tornou-se sua principal finalidade” (Dias, 2005, p. 9). Neste sentido, de acordo com o autor, o objetivo principal da educação passa a ser o de “educar” e não mais de “ensinar” – e o profissional docente deixa de ser “professor” para torna-se “educador”.

Fica explícito que a formação que está em foco na educação atual é a formação para a cidadania, tendo como base temas referendados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: ética, convívio social, meio ambiente, saúde, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo. Com o que se pretende resgatar a dignidade da “pessoa humana”. Como apontou Lucas (2000) em seu artigo, busca-se compartilhar responsabilidades diante da profunda degradação social vivenciada nas sociedades capitalistas. Degradação social e moral, que tem gerado dificuldades de convivência entre as pessoas, manifestando-se também entre os estudantes, na forma de indisciplina.

Pode-se, por um lado, questionar o poder da “educação escolar” em sozinha dar

conta de “controlar ou ao menos contornar esta situação”, assim como as “medidas formativas”, que, em longo prazo, contribuiriam para minimizar os problemas comportamentais, vivenciados também na escola. Entretanto, a partir de outra perspectiva, pode-se afirmar que tanto a “escola tradicional atual” ao tentar se constituir como uma “escola democrática” quanto a “escola cidadã – ciclos – ao se colocarem como alternativas à “escola disciplinar”, na prática, inserem-se neste mesmo processo e de forma muito mais eficiente.

Xavier (2003), em um dos artigos analisados, aponta um movimento histórico de mudança, identificado por Deleuze (1992), movimento este no qual as sociedades disciplinares são substituídas pelas sociedades de controle, afirmando que é sobre este caráter constitutivo e produtivo do poder e da disciplina que as escolas precisam se debruçar, visando, quem sabe, a revelar alguns de seus papéis.

Começo a acreditar que as teorizações educacionais críticas, com as quais minha geração tanto se identificou, e que permeiam as crenças de um número significativo de professores/as, possam estar impedindo, que as questões disciplinares sejam enfrentadas nas práticas escolares, uma vez que as posturas políticas dos mesmos vêm, possivelmente, impedindo o reconhecimento da inevitabilidade do controle, da disciplina e da regulação naqueles espaços, por estarem essas categorias comprometidas, nas suas percepções, com subjugação/opressão, o que era/é justamente o oposto de seus propósitos. [...] “Temos de deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos [...] Na verdade, o poder produz; [...] As relações de poder são acima de tudo produtivas” [...] Nessa visão, o poder constitui, produz, cria identidades e subjetividades e, como diz Foucault (1989)⁴⁴: “Sujeitos que se controlam a si mesmos, em espaços e tempos por eles mesmos determinados ou aprendidos, parecem ser mais independentes, eficazes e eficientes. Eis o disciplinamento positivo moderno [capaz de] [...] fazer funcionar a máquina tecnopolítica moderna”. (XAVIER, 2003, p. 15-16).

Se a “escola tradicional” era um tipo de escola vinculada às “sociedades disciplinares” – em que o controle é exercido a partir de fora, necessitando de agentes disciplinares para tanto, como por exemplo, pais, professores, diretores, chefes etc. – vínculo que perdurou na “escola atual”, hoje tanto a “escola tradicional atual” quanto a “escola cidadã”, ao se voltarem para a formação para a cidadania, vinculam-se às “sociedades de controle”, ao “processo de disciplinamento positivo moderno”. O que explica, ao menos em parte, o apoio governamental e dos organismos internacionais à formação para a cidadania e ao modelo de organização do ensino por ciclos ou fases de formação. Desta perspectiva a organização da escola em ciclos é vista como uma alternativa, uma solução, inclusive para os

⁴⁴ A autora se refere à obra: FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

problemas relacionados à reprovação e evasão escolar. Como afirma Aguiar (2005) em seu artigo, a proposta de organização do ensino por ciclos,

É uma proposta que ‘esperança’ combater o fracasso escolar, o caos, presente no cotidiano escolar, reflexo também de uma estrutura maior, de uma sociedade injusta, violenta e discriminatória. É uma possibilidade de fazer do ensino e da aprendizagem um processo permanente na busca da docência da melhor qualidade; um processo mais justo, mais significativo e que contribua para a inclusão de todos os alunos na escola, visto que é esta a sua função social, o grande desafio posto em questão em nossos tempos. (AGUIAR, 2005, p. 15).

Tópico que é também abordado por Dias (2005, p. 1) em outro artigo: “A progressão continuada se configura como uma política educacional que institui uma nova organização escolar a fim de superar a tradicional organização escolar seriada, considerada seletiva e excludente, responsável pelos altos índices históricos de repetência e evasão escolar”. No entanto, o autor afirma que a simples democratização do acesso e a garantia da permanência não dizem nada sobre a efetiva qualidade da educação na formação do “aluno” cidadão. Neste sentido, o autor questiona o educar para a cidadania sem considerar também a formação do “aluno” em termos de desenvolvimento intelectual, apontando que o problema surge quando ninguém mais questiona a maneira como se educa para a cidadania sem se dispor dos meios pelos quais os “alunos” possam ser e se conduzir como cidadãos. Idéia corroborada por outra autora em um dos artigos analisados:

É consenso no meio educacional que os alunos e as alunas aprendam a ler, escrever e calcular. É evidente que essas são aprendizagens básicas e necessárias, pois permitem aos sujeitos o ingresso no mundo letrado e compartilhem de conhecimentos cujo domínio é um dos símbolos de inclusão social. Também já está bastante difundida a idéia de que a escola deve atuar para a produção das identidades sócio-culturais dos alunos e alunas na perspectiva da cidadania. Mas para constituírem-se cidadãos/ãs é necessário o domínio de categorias e conceitos que permitam compreender e intervir no mundo. A aprendizagem do conhecimento social é um direito dos alunos e alunas e o campo da História é primordial para produzir essas identidades sócio-culturais cidadãs e democráticas [...] (BERGAMASCHI, 2000, p. 1).

Porém, a análise dos artigos indica a existência de um movimento no sentido contrário, um deslocamento, como constatado em artigo por Dias (2005, p. 9), do foco da educação do “ensinar” para o “educar”, o qual está de acordo com o projeto de formação escolar voltada para a cidadania. Como afirmado em outro artigo,

A escola, nesta perspectiva, precisa começar a ser vista, além de espaço de aquisição, produção e difusão de cultura e conhecimento como espaço também de socialização de crianças e jovens. [...] É preciso que o/a aluno/a aprenda [...] a viver numa coletividade, socializando-se, civilizando-se, sem perder sua individualidade, resistindo à domesticação. Precisa aprender a ser aluno e aluna, a ser colega, a ser parceiro, a ser cidadão [...] (XAVIER et al., 2000, p. 8).

Movimento em que a ênfase é dada ao processo de “socialização”⁴⁵ das crianças. Nesta perspectiva da formação para a cidadania, a escola precisa “socializar as crianças”, “civilizá-las”, ensiná-las a viver coletivamente/conviver socialmente, a escola deve “atuar para a produção das identidades sócio-culturais dos alunos e alunas na perspectiva da cidadania” (BERGAMASCHI, 2000, p. 1); precisa ensinar às crianças “o domínio de habilidades e conteúdos que favoreçam o seu melhor ‘desenvolvimento como pessoa’, a sua ‘melhor convivência em grupos’; o seu ‘desenvolvimento como cidadãos’, numa perspectiva de ‘socialização’” (REALI et al., 2001, p. 10), pois o “cidadão, carece de virtudes sociais que o faça respeitar o próximo, zelar pela harmonia social e respeitar as leis e as instituições, cabendo à escola transmitir valores morais” (LUCAS, 2000, p. 5).

Antes de se discutir esta questão, faz-se necessário analisar o conceito de socialização em discussão. Correntemente, o conceito de socialização é entendido como sinônimo de humanização, como o processo de “distribuição” e apropriação do conhecimento e das aquisições humanas historicamente produzidas, visando ao desenvolvimento da pessoa como um todo, nas suas dimensões afetiva, lúdica, criativa, intelectual/cognitiva, moral etc. Entende-se, contudo, ser mais adequado o conceito humanização ao de socialização. Pois, de acordo com Heller (1994, p. 32-33), a “genericidade implica em primeiro lugar a sociabilidade ou historicidade do homem, sua forma fenomênica primária é para o particular a sociedade concreta, a integração social concreta em que nasce, representada pelo mundo mais próximo a ele, pelo ‘pequeno mundo’”. Segundo a autora, o homem se apropria neste “pequeno mundo” dos elementos, das habilidades da sociabilidade de seu tempo.

Contudo, destaca a autora, a genericidade vai além destas integrações sociais imediatas, constituindo-se também daquelas integrações das quais se pode ter notícias:

[...] por exemplo, segundo a sucessão histórica dos conceitos, a polis, o povo, a nação, o gênero humano. Ademais a representam todos os meios de produção, coisas, instituições humanas nas quais o trabalho das épocas precedentes, a série de suas objetivações, não assumido uma forma objetiva, se não encarnado. Depois a representam todas aquelas objetivações – inseparáveis das precedentes – nas quais se não expressado a essência humana

⁴⁵ Socialização entendida no sentido de “civilizar”, como se discutirá adiante.

e que são herdadas de geração em geração [...] todas as formas nas quais se tem encarnado a consciência do gênero humano, como por exemplo as obras de arte e a filosofia. (HELLER, 1994, p. 32).

A autora conclui seu pensamento afirmando que: “numa primeira aproximação, a genericidade é idêntica à sociabilidade, mas que a sociedade, a estrutura social de uma dada sociedade em uma dada época, não encarna (ou não encarna completamente) a genericidade, o desenvolvimento genérico” (HELLER, 1994, p. 33).

A partir do exposto, entende-se que o processo de socialização refere a apropriação dos elementos da sociabilidade da cultura imediatamente próxima ao sujeito, assim, ainda que tais elementos também constituam o processo de humanização, este vai além das culturas locais, abrangendo toda a herança legada pelo gênero humano. Do que se pode inferir que a escola deveria ir além do processo de socialização e possibilitar aos estudantes um processo de humanização.

Entretanto, o conceito de socialização em discussão, da forma como está exposto pelos autores nos artigos analisados, parece referir somente alguns aspectos: a aquisição de padrões de comportamento e de valores sociais. O conceito de socialização é entendido no sentido de “civilizar”. Nesta perspectiva, a escola precisa aprender a educar, a “socializar” as crianças, a educá-las para viver em grupo, para conviver socialmente. A escola deve assumir uma das principais atribuições sociais da família: a transmissão dos valores morais, a formação moral das crianças. Como aponta Scaff (2006),

[...] frente às constantes transformações no mundo do trabalho, que novas funções vêm sendo atribuídas à escola? Offe⁴⁶ identifica algumas novas funções atribuídas ao sistema educacional, as quais denomina “tarefas substitutivas”, pois visam substituir subsistemas que foram deixando de exercê-las devido às mudanças nas relações de trabalho na sociedade. Um desses subsistemas que sofre mudanças, deixando de exercer funções que antes lhe eram peculiares, é a família (SCAFF, 2006, p. 51-52).

Assim, ainda que sejam criticados por pesquisadores e estudiosos, os professores têm razão quando reclamam e afirmam que as famílias não têm cumprido com sua parte no processo de educação das crianças, seja em termos de “socialização”, seja auxiliando seus filhos nas atividades de estudo a serem realizadas fora da escola. Contudo, tal fato não pode ser considerado como único determinante do “fracasso escolar”, leitura simplista deste fenômeno que coloca os professores em posição indefensável frente aos seus críticos. Fato

⁴⁶ A autora está se referindo à obra: OFFE, C. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação – contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 35, p. 9-59, abr. 1990.

que também evidencia a importância de se lutar para que as crianças tenham outras formas de acompanhamento educacional fora da sala de aula, como forma de se compensar a ausência da família, e de se viabilizar o processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula.

Contudo, chama atenção o fato de os professores criticarem as famílias por não educarem as crianças, mas não mencionarem a educação infantil. Se, na atualidade, as crianças estão passando cada vez mais tempo dentro de instituições de educação infantil, estas instituições não têm responsabilidade para com o processo de “socialização” das crianças? Se a educação infantil deixou de ser um espaço exclusivo de “cuidado” para ser também um espaço de educação, este nível de ensino não deveria também formar nas crianças as habilidades e capacidades necessárias à aprendizagem escolar?

Diante do deslocamento apontado por Dias (2005, p. 9) do “ensinar” para o “educar”, o qual explica o novo entendimento do profissional docente como “educador” e não mais como “professor”, também emergem algumas questões. Ao longo de sua história, a escola sempre compartilhou com a família a função de “socializar” as crianças⁴⁷, como demonstrado por Miranda (1985). Contudo, é possível a escola dar conta destes “novos” conteúdos e funções, mantendo-se a mesma carga horária e as mesmas condições de trabalho e, ao mesmo tempo, garantir a qualidade do “ensino” dos “conteúdos intelectuais”? Nesta nova configuração da formação escolar, como fica a principal finalidade da educação escolar: a de possibilitar aos estudantes processos de humanização?

Os artigos analisados apresentam elementos que podem contribuir para elucidar tais questões. Fernandes (2005) indica em seu artigo que apesar de se saber que o quadro de fracasso escolar ainda está longe de ser resolvido, é sabido que, ao final do século XX, o problema do acesso da população em idade escolar ao sistema público do ensino fundamental está quase equacionado, representando um avanço para a educação brasileira. Contudo, afirma a autora que ainda não se têm resultados concretos quanto ao aproveitamento escolar de toda uma geração de estudantes que foi submetida a tais políticas de ensino: “Sabemos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que a proficiência dos alunos do ensino fundamental é bastante baixa e que os índices de aproveitamento não vêm crescendo ao longo das gerações de estudantes que se formam.” (FERNANDES, 2005, p. 8).

Apesar dos avanços reconhecidos da educação brasileira, afirma a autora, temos uma escola que continua não cumprindo com sua função social no que tange à formação intelectual

⁴⁷ De acordo com Miranda (1985, p. 134), na escola “a criança vive um processo de socialização qualitativamente distinto, passando a internalizar novos conteúdos, padrões de comportamento e valores sociais. Será submetida a novos processos de internalização da realidade social, pela mediação de novos veículos sociais”.

de seus “alunos”. O que é ratificado por Alves e Duran (2001, p. 2) em outro dos artigos analisados: “[...] o acesso à escola, tão arduamente conquistado pelos diferentes grupos sociais, através de pressões políticas é concretamente anulado pelo baixo nível de escolaridade atingido pelas camadas desfavorecidas da população em sua passagem pela escola”. Oliveira (2003) aponta em outro artigo que a legislação e as políticas educacionais, adotadas nas últimas décadas do século XX no Brasil, vieram legitimar e sistematizar propostas voltadas à superação do fracasso escolar por meio da implementação de regime de progressão continuada, tendo como um dos resultados mais evidentes a diminuição significativa dos índices de reprovação e evasão nas escolas públicas, porém, afirma a autora, surgem novas formas de fracasso escolar e a prática de se “diplomar o não saber”.

Tais mudanças, fundamentadas em discursos que definem essas medidas no plano da democratização da escola, ao garantirem a permanência dos alunos, trouxeram a necessidade de identificar e compreender as novas formas de fracasso escolar – numa escola onde não deve mais haver o mecanismo da repetência, mas que se revela excludente, como mostram pesquisas recentes que discutem as conseqüências da não-reprovação – sintetizadas pelos resultados insatisfatórios demonstrados pelos alunos nas avaliações a que são submetidos, e que revelam a baixa qualidade do ensino na escola pública, a diplomação do não saber. (OLIVEIRA, 2003, p. 1-2).

Diplomação do não saber que, de acordo com o entendimento de Araújo e Pérez (2004) em um dos artigos, atinge inclusive as aprendizagens mais básicas, como o aprender a ler, escrever e contar.

Em relação às habilidades de leitura e escrita das crianças e jovens brasileiros os resultados também não são nada satisfatórios. De acordo com o SAEB, sobre a avaliação realizada em 2001, apenas 4,48% dos estudantes de 4ª série apresentam um nível adequado ou superior ao necessário para continuar seus estudos no segundo segmento do Ensino Fundamental. Uma parcela um pouco maior: 36,2% está situada num nível intermediário, ou seja, começam a desenvolver as habilidades de leitura, porém ainda abaixo do nível esperado para a 4ª série. Nos estágios mais elementares de compreensão da leitura e da escrita encontra-se a grande maioria dos alunos: 59%. Ainda segundo o SAEB, cerca de 37% desse total, estão no estágio crítico de construção de habilidades de leitura, o que significa que “lêem de forma truncada apenas frases simples”. Os outros 22% representam os que não sabem ler e, por se encontrarem num estágio muito crítico, não desenvolveram as habilidades da leitura e da escrita, embora estejam na escola. O diagnóstico de tal situação é claro: um grande contingente de crianças não aprendem a ler e a escrever na escola brasileira. (ARAÚJO; PÉREZ, 2004, p. 1-2).

Para tentar explicar esta situação, Nozaki e Pichitelli (2005), em outro artigo, analisam o currículo escolar e o trabalho do professor. De acordo com os autores, o conceito de Currículo, segundo o MEC (1999, p. 49) expresso nos PCNs, nega aquele que representa

as matérias constantes de um curso, e também aquele que se refere a programas de conteúdos das disciplinas, afirmando que os princípios e metas do projeto educativo precisam ser flexíveis para promover discussões e re-elaborações ao ser realizado em sala de aula, já que é o professor que concretiza os princípios estabelecidos oficialmente.

Deste modo, o currículo pressupõe uma política que prescreve certos mínimos e orientações curriculares, e portanto, o Currículo Prescrito é regulado por uma política curricular que, em termos gerais, representa “toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular” e planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. (NOZAKI; PICHITELLI, 2005, p. 10).

Porém, os autores, em sua pesquisa, detectam que os professores das séries iniciais apresentam realizações distantes do Currículo Prescrito pelos PCNs, o qual prescreve os conteúdos mínimos necessários a uma educação básica comum: “O que se tem claro é que o Currículo Real não tem sido regulado pelo Currículo Prescrito, assim como não tem sido regulado por outro com bases e concepções diferentes, claramente definidas por algum paradigma divergente.” (NOZAKI; PICHITELLI, 2005, p. 12).

Fato que os autores não sabem se decorre de um movimento, por parte dos professores, de re-normalização das normas prescritas para o seu trabalho intelectual e pedagógico ou se faltariam aos professores condições formativas para dar conta da concretização do currículo:

As evidências não deixam claro se estes agentes renormalizam as normas prescritas porque fazem uso de si por si no trabalho pedagógico nas salas de aula, com base em suas faculdades de julgamento, interpretação e decisão de suas ações, e por isso, não cumprem mecanicamente o Currículo Prescrito, ou se de fato, falta-lhes uma condição de desenvolvimento de suas potencialidades para dar conta das normas prescritas [...] (NOZAKI; PICHITELLI, 2005, p. 12).

Entretanto, afirmam os autores que as análises os levaram a crer que há por parte dos professores uma condição fragilizada para fazer com que seus “alunos” se tornem capazes de utilizar as diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, atendendo às diferentes intenções e situações de comunicação, porque eles próprios, na condição de professores, necessitam, antes de tudo, tornarem-se capazes de utilizar as diferentes linguagens, já que os professores demonstram

visíveis dificuldades no campo das competências de linguagem requeridas pela educação atual.

O MEC, ao defender a valorização, pela escola, da cultura do grupo a que pertencem as crianças e os jovens, alertou para que se buscasse propiciar aos alunos o acesso ao saber regional, nacional e universal da humanidade. No entanto, o que se vê é uma não apropriação de saberes historicamente produzidos pela humanidade por parte dos professores das séries iniciais, desde aqueles que dizem respeito à história geral e a do Brasil, à política, economia, fatos do cotidiano locais, regionais, nacionais e internacionais, etc. Este fato sozinho traz uma preocupação, não no que tange ao descumprimento das normas ou do Currículo prescrito, mas no que tange às condições de desenvolvimento das diversas habilidades e de aprendizagem escolar pelas crianças das escolas públicas em interação com seus professores que demonstram, pelo menos aos nossos olhos, visíveis dificuldades no campo das competências de linguagem requeridas pela Educação atual. (NOZAKI; PICHITELLI, 2005, p. 12-13).

A análise dos artigos indica que o currículo real não corresponde, necessariamente, ao currículo prescrito/oficial, constituindo-se a partir das crenças e práticas dos “atores” diretamente envolvidos no processo de “ensino-aprendizagem”; e que os “atores”, em concordância com as indicações dos governos e organismos internacionais, têm privilegiado a formação para a cidadania em detrimento das demais formações atribuídas à escola, como a formação do “homem técnico”, formação que é também proposta pelo MEC.

Do que se pode inferir que se por um lado existe “uma condição fragilizada por parte dos professores”, decorrente das falhas de sua própria formação escolar, como evidenciaram Nozaki e Pichitelli (2005), por outro, constata-se que os professores têm privilegiado a formação para a cidadania nas salas de aula em detrimento de uma formação propedêutica fundada na apropriação de conceitos científicos. Por fazerem “uso de si por si” em seu trabalho pedagógico, com base em suas faculdades de julgamento, interpretação e decisão – condição que lhes é facultada pelo princípio de flexibilização curricular adotado nas atuais leis educacionais – e/ou por encontrarem-se perdidos e fragilizados diante da avalanche de críticas sofridas pela escola em relação ao conhecimento científico – que esta deveria ensinar – e à formação escolar, entendida como processo de disciplinarização.

Ainda que se entenda que a formação para a cidadania não necessariamente seja uma formação para a emancipação⁴⁸, os dados apresentados nos artigos analisados permitem

⁴⁸ Ivo Tonet (2003, p. 34) afirma que “a atividade educativa se vê diante de uma encruzilhada: contribuir para a reprodução ou para a superação desta ordem social?”. O autor afirma que é impossível humanizar o capital e critica a educação para a cidadania, “A cidadania moderna tem a sua base no ato que funda o capitalismo, que é o ato de compra-e-venda de força de trabalho. Ao realizar este contrato, capitalista e trabalhador se enfrentam como dois indivíduos livres, iguais e proprietários. Esta é a base do desenvolvimento – certamente processual e

inclusive questionar a efetividade da formação para a cidadania nas escolas brasileiras, pois, como afirma Ravagnani (2003) em um dos artigos analisados, a substituição da pedagogia da repetência, da exclusão, pela pedagogia da promoção, da “inclusão” não está sendo adequadamente acompanhada do conjunto de medidas pedagógicas necessárias à formação de um sujeito crítico e participativo, como evidenciado também por Bergamaschi (2000, p. 1) em outro artigo: “[...] para constituírem-se cidadãos/ãs é necessário o domínio de categorias e conceitos que permitam compreender e intervir no mundo. A aprendizagem do conhecimento social é um direito dos alunos e alunas e o campo da História é primordial para produzir essas identidades sócio-culturais cidadãs e democráticas [...]”.

Segundo Ravagnani (2003), além de os resultados, em termos de aprendizagem, terem mudado “para pior”, as mudanças relacionadas à progressão continuada, abalaram o relacionamento “professor-aluno” e “aluno-aluno”, os professores estão insatisfeitos e perdidos, e os “alunos” estão mais agressivos e menos interessados: “Mudaram as relações nas escolas, tornando-se muito mais conflituosas e os professores ainda não conseguiram encontrar outros modelos de convivência e disciplina para poder melhorar essa situação.” (RAVAGNANI, 2003, p. 16).

Nos termos da análise foucaultiana, pode-se afirmar que a produção de sujeitos democráticos é uma necessidade social, característica das sociedades de controle. Porém, ao que parece, tanto a “escola tradicional atual” quanto a “escola cidadã” estão falhando na produção de tais sujeitos; não estão conseguindo, efetivamente, formar para a cidadania. Seja porque os mecanismos de controle não são tão eficientes quanto sugere a abordagem foucaultiana, e os sujeitos se rebelam apresentando movimentos de resistência, ou porque as “medidas formativas’ que iriam minimizar as questões comportamentais” não estão surtindo efeito, seja porque não existam propostas de práticas sistematizadas sobre as possíveis estratégias a serem adotadas para a formação moral. Ou talvez porque não se saiba o que significa “formação moral”, ou porque os professores estejam perdidos e não saibam como, não consigam encontrar ou colocar em prática outros modelos de convivência social em sala

conflitivo – de todos os subseqüentes direitos civis, políticos e sociais. Contudo, ao entrar em ação o processo de trabalho assim contratado, evidencia-se imediatamente a não simetria dos dois contratantes. [...] Está pois instaurada no coração do ato que funda a sociabilidades do capital, a desigualdade social. A dimensão jurídico-política poderá, certamente, contribuir para impor-lhe limites, mas não para erradicá-la. Nenhum aperfeiçoamento, melhoria, ampliação, correção ou conquista de direitos que compõem a cidadania poderá eliminar a raiz que produz a desigualdade social. Pelo contrário, o exercício daqueles direitos permite, ao aparar as arestas e ao tornar menos brutal a escravidão assalariada, que este sistema social, fundado na desigualdade, funcione melhor, pois conta com o beneplácito dos próprios explorados e dominados” (idem, p. 41-42). Aos interessados em se aprofundar na discussão sugere-se a leitura da tese do autor, intitulada “Educação, cidadania e emancipação humana”, e publicada com o mesmo título em 2005, pela editora Unijuí (Coleção Fronteiras da Educação).

de aula; ou ainda porque os “alunos” estejam “mais agressivos” e “menos interessados”. O que provavelmente decorre de todos estes fatores e de outros ainda mais importantes.

Percebe-se nos artigos analisados, em geral, a ausência da análise de um aspecto fundamental em relação à formação para a cidadania, o qual é apontado no artigo de autoria de Aguiar (2005) e discutido no artigo de autoria de Lucas (2000). Aguiar (2005, p. 15) aponta que o caos presente no cotidiano escolar é “reflexo também de uma estrutura maior, de uma sociedade injusta, violenta e discriminatória” – o que explicaria o fato de os “alunos” estarem “mais agressivos”. Lucas (2000, p. 7) afirma que a escola de outrora era preenchida com conteúdos que a sociedade por si mesma não era capaz de ensinar, mas que deles depende sua manutenção, como, por exemplo, formar homens éticos e solidários.

Segundo esta última autora, propõe-se a formação moral do cidadão – formação para a cidadania – mas em momento algum se questiona a desagregação social que está na raiz da questão, desagregação social, que é expressão fenomênica do conflito entre forças produtivas e relações sociais de produção: “[...] despreza-se o verdadeiro conflito entre forças produtivas e relações sociais de produção, que põe em questão os fundamentos da própria organização social, e priorizam-se problemas éticos, ambientais, culturais, de convívio social [...]” (LUCAS, 2000, p. 7).

Se a escola está em processo de rompimento com a “sociedade disciplinar”, ainda não conseguiu adotar, efetivamente, os mecanismos da “sociedade de controle”, os quais visam a “produzir” identidades e subjetividades que tenham como objetivo ou pressuposto o controle de si mesmos, constituindo-se, assim, sujeitos mais “independentes”, “eficazes” e “eficientes”, visando à participação cidadã, à efetividade da democracia burguesa. A escola, de acordo com os resultados desta análise, não está conseguindo formar tais sujeitos. O que é compreensível, já que se exige que a escola forme pessoas éticas, solidárias, que saibam respeitar o outro e as diferenças e conviver socialmente, em meio a uma sociedade violenta, corrupta, injusta e discriminatória. A formação para a cidadania constitui-se assim num engodo que tem surtido efeito positivo em termos de manutenção da ideologia burguesa⁴⁹.

Ainda com relação à formação escolar, veja-se outro aspecto levantado por Sampaio (2004) em um dos artigos analisados. A autora afirma que é sabido que a escola continua a produzir no seu interior o fracasso das crianças das camadas populares, especialmente no que a escola chama de “o momento da alfabetização” – classe de alfabetização e/ou 1ª série. Porém, a autora em sua pesquisa de doutorado – que investigou um processo de formação

⁴⁹ Ivo Tonet (2005) trata pormenorizadamente deste aspecto; assim, sugere-se a leitura de sua obra, intitulada “Educação, cidadania e emancipação humana”.

continuada de um grupo de professoras alfabetizadoras e suas práticas pedagógicas – evidenciou um processo de “ensino-aprendizagem” em que os resultados foram muito diferentes do que, em geral, se vem constatando.

A escola investigada, uma escola pública [...] já conviveu com índices elevados de reprovação ao final da 1ª série do Ensino Fundamental. Atualmente, 98% dos alunos (e alunas) das classes de alfabetização e 1ª série (são 12 turmas com 25 crianças, em média, por turma), aprendem a ler e a escrever ocupando o lugar dos que sabem, dos que podem falar o que pensam e assumindo a própria voz e o(s) seu(s) modo(s) de dizer pela escritura. As professoras das classes de alfabetização e 1ª séries, em sua maioria, se esforçam para que as crianças aprendam a ler e a escrever assumindo, nos percalços da interlocução, nos acontecimentos interativos, os papéis de sujeito autor de seus textos e sujeito leitor [...] (SAMPAIO, 2004, p. 8).

Ao avaliar as possíveis causas de tais resultados, a autora enumera uma série de elementos, dentre os quais três merecem maior destaque, pois se entende a partir do referencial teórico adotado na presente pesquisa que estes contribuíram fundamentalmente para o sucesso das práticas pedagógicas investigadas por Sampaio (2004, p. 8): a consolidação do compromisso político-pedagógico por parte das professoras alfabetizadoras; a compreensão, da parte dessas, do sentido ético da alfabetização, resultando na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a alfabetização das crianças das classes populares “as que historicamente têm engrossado os altos índices de analfabetismo do nosso país”; e a criação de “sentidos” em sala de aula.

Ao que parece, as professoras, além de compreenderem efetivamente a importância dos conhecimentos e da formação escolar, ainda que seja a básica – ler, escrever e contar –, conseguiram criar nas crianças “sentidos”, motivos para suas aprendizagens. Superam assim o sentimento de impotência que vem contagiando os profissionais da educação: “[...] a escola assumiu a posição de que pouco podia fazer para alterar a situação de seus alunos quanto às desigualdades sociais e educacionais” (NOZAKI; PICHITELLI, 2005, p. 13). Nessa perspectiva, torna-se evidente que mudanças na educação podem ocorrer ao mesmo tempo em que se busca a concretização de mudanças sociais mais amplas.

Entende-se que a superação das desigualdades sociais e educacionais depende de uma transformação da organização social vigente, das relações de produção capitalistas, porém, este fato não impede que a escola possa, ainda sob o regime capitalista, contribuir para amenizar as desigualdades educacionais⁵⁰. É justamente por esta via, ao lutar para superar as desigualdades educacionais, que a escola contribuirá efetivamente para a superação da

⁵⁰ O que não significa que a escola possa sozinha e por si mesma resolver o problema do “fracasso escolar”.

estrutura social vigente e das condições de desigualdade educacionais e sociais, como se discutirá com maior profundidade adiante.

Resumindo, os resultados apresentados em artigo por Nozaki e Pichitelli (2005) permitem concluir que a escola pode alfabetizar as crianças e lhes possibilitar uma formação intelectual mínima, desde que assuma um compromisso político-pedagógico em relação à alfabetização e à formação escolar, o que pressupõe a compreensão e a defesa da importância dos conteúdos escolares, dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade – incluindo-se os conhecimentos científicos e as capacidades relacionadas à leitura, escrita e operações lógico-matemáticas.

Contudo, a escola não garantirá tal formação intelectual a todas as crianças, se, concomitantemente, não forem implementadas medidas que transcendam os limites da escola, se toda a sociedade não se comprometer com tal formação. Porém, parece que a tendência nas sociedades capitalistas não é esta.

A *priori*, uma formação intelectual básica no ensino fundamental está contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96, como evidencia Queiroz (2002, p. 1) em seu artigo: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Procurou-se até este momento analisar a formação para a cidadania como finalidade da escola; deste trecho em diante será abordada a questão do “pleno desenvolvimento do educando”.

2.4.2 Objetivos e finalidades da educação escolar

Dentre os 86 artigos analisados, raros são os artigos que discutem a formação humana possibilitada na escola, e dentre estes apenas um artigo tem por objeto específico a formação intelectual: artigo de autoria de Marta Sforni (2003), intitulado “Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Atividade”. Alguns outros poucos estudos abordam a formação intelectual na escola de forma indireta, visto que seus

objetos de estudo são outros. Dados que evidenciam que entre os pesquisadores deste grupo de trabalho, a formação intelectual não tem se constituído em foco de interesse ou discussão.

Contudo, a existência de pesquisas objetivando apresentar sugestões e soluções para o fracasso escolar – evasão, repetência e exclusão – indica que se entende ser o processo de escolarização importante no processo de formação humana.

Pode-se afirmar, de forma resumida, que na minoria dos artigos a formação escolar é entendida como intrínseca e necessária à formação humana do homem na modernidade. Porém, na maioria dos artigos analisados, critica-se a formação escolar possibilitada atualmente pela escola e se propõem/defendem outros projetos de formação escolar.

Entretanto, a raridade de estudos sobre a formação humana possibilitada pelos processos de escolarização, estudos que evidenciem, esclareçam, ou mesmo neguem o como a aprendizagem, a apropriação do conhecimento escolar contribui para a formação humana, instiga questionamentos: por que este objeto não está sendo pesquisado? Por que a categoria formação humana raramente aparece entre os trabalhos apresentados no GT 13 da ANPED?

Dentre os raros artigos que abordam a temática “formação escolar” e sua relação com a formação humana⁵¹, o de Pérez (2005) aponta a importância da formação humana em termos de percepção espacial. A autora destaca que as crianças, ao produzirem seus mapas cotidianos, expressam a compreensão, o uso e a leitura que fazem do território, afirmando que o ensino de Geografia nos primeiros anos de escolaridade deve possibilitar as condições necessárias para que as crianças produzam novos mapas mentais – modos de compreender, cientificamente, o mundo. Segundo a autora, a tarefa que se coloca para a geografia é a de explicar o mundo: “[...] é revisitar o mundo desvelando efeitos de verdade, desnudando imagens e redescobrimo significados” (PÉREZ, 2005, p. 11). Coelho (2004, p. 4-5), em seu artigo, defende uma “formação completa do homem, para que ele o seja na plenitude filosófico-social da expressão”; uma educação, “concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política”.

⁵¹ Nos artigos analisados, percebe-se o uso dos conceitos “desenvolvimento humano” e “formação humana” de forma alternada, como se fossem sinônimos. O conceito “desenvolvimento humano” é reconhecidamente polissêmico, utilizado por diferentes abordagens teóricas, com os mais diversos significados, estando, na maioria das vezes, relacionado a uma concepção de desenvolvimento humano fundada em princípios biológicos. Como se o homem se desenvolvesse como as plantas e os demais animais, como se as capacidades e funções psicológicas humanas já existissem na forma de “embriões” em todo neonato e precisassem apenas serem desenvolvidas. O que, sabe-se, não corresponde ao processo de “desenvolvimento” do homem. Adota-se nesta pesquisa o conceito de “formação humana” em vez de “desenvolvimento humano”, por se entender que o primeiro apresenta maior aproximação e fidelidade em relação ao processo real. Em que pese o fato de os pesquisadores russos, referências fundamentais para esta pesquisa, adotarem em suas obras o conceito de “desenvolvimento humano”. Talvez por usos conceituais indevidos nas traduções para a língua portuguesa e espanhola, questão que merece ser investigada. O que, por falta de tempo, bem como de acúmulo teórico exigido para uma dissertação de mestrado, não se fará nesta pesquisa. Fica o desafio a outros pesquisadores.

Nozaki e Pichitelli (2005) destacam em outro dos artigos analisados que a escola não é local apenas de aprender conteúdos, que na escola e na universidade a criança e o professor podem aprender conteúdos, desenvolverem-se intelectualmente e tornarem-se sujeitos capazes de pensar, planejar suas ações e agir. Afirmam os autores: “Tudo isto significa dizer que desenvolver, portanto, as capacidades intelectivas do sujeito, criança ou adulto, é fornecer-lhe a capacidade de uso da linguagem para se comunicar e para pensar. Esta é, sem dúvida, o instrumental invisível e vital para tornar um sujeito pensante, crítico, reflexivo e culto.” (NOZAKI; PICHITELLI, 2005, p. 15).

Segundo estes autores, Libâneo parece ser um dos poucos que percebe a relevância, não apenas das políticas e reformas estruturais, mas também da formação das habilidades mentais humanas para o exercício da profissão docente, porque para ele os professores que não desenvolvem habilidades do pensar, que não conseguem argumentar oralmente ou por escrito não conseguem possibilitar situações que possam permitir o desenvolvimento destas habilidades nas/pelas crianças.

Neste sentido, Sampaio (2004) destaca em seu artigo que a dimensão ética da alfabetização é atendida quando a escola atua para que todas as crianças se apropriem da linguagem escrita. A autora cita Garcia (1995)⁵², a qual afirma que é “imoral uma sociedade em que é negado à população trabalhadora o direito de acesso à escrita, e às vítimas da discriminação é debitada a responsabilidade pela sua manutenção no iletrismo. É imoral uma sociedade que usa a ignorância provocada por ela como instrumento de dominação e de exploração” (SAMPAIO, 2004, p. 7-8); e afirma que a alfabetização das crianças das “classes populares” é parte do movimento contra-hegemônico em uma sociedade como a nossa – seletiva e excludente.

[...] aprendem a ler e a escrever ocupando o lugar dos que sabem, dos que podem falar o que pensam e como pensam e assumindo a própria voz e o(s) seu(s) modo(s) de dizer pela escritura [...] Para quem vem sendo desqualificado e silenciado, aprender a ler e escrever desse modo pode fazer toda a diferença para seus próprios destinos e os rumos da sociedade (SAMPAIO, 2004, p. 8).

Destaque-se que, de acordo com o referencial teórico que fundamenta a presente pesquisa, entende-se que o “desenvolver-se intelectualmente” e o “tornar-se sujeito” são processos intrinsecamente relacionados à apropriação de “conteúdos” – entendidos como

⁵² GARCIA, R L. **Cartas londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

elementos constitutivos da cultura: instrumentos, conceitos, valores etc.

Se, como afirmam Nozaki e Pichitelli (2005, p. 15) em outro artigo, desenvolver as capacidades intelectivas do sujeito é fornecer-lhe a capacidade de uso da linguagem, “instrumental vital para tornar um sujeito pensante”, tal afirmação é verdadeira no que se refere a “tornar um sujeito pensante”, mas caso não sejam criadas, simultaneamente à apropriação da linguagem, situações que promovam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a formação do sujeito pode se limitar às configurações do pensamento empírico e à lógica do cotidiano. A criança, ao se apropriar da linguagem oral, desenvolve suas capacidades intelectivas, aprende a se comunicar e a pensar, de acordo com os princípios do pensamento cotidiano, mas a formação possibilitada na escola e na universidade vai além do “fornecimento” da capacidade de operar com a linguagem, seja esta oral ou escrita.

Para desenvolver-se intelectualmente, para tornar-se um sujeito autônomo⁵³ – com capacidade de realizar análises e sínteses críticas, de planejar, controlar e avaliar suas próprias atividades – e manter uma “relação teórica” com o mundo objetivo é necessário muito mais que a aprendizagem da linguagem. Entende-se que os processos de “desenvolver-se intelectualmente” e de “tornar-se sujeito” autônomo e crítico estão intrinsecamente relacionados à apropriação de conceitos e categorias, processo de apropriação para o qual a linguagem – principalmente a escrita – é instrumento de mediação imprescindível.

Se aprender a ler e a escrever é um importante instrumento para que o sujeito possa expressar seu pensamento, é um instrumento mais importante ainda para transformar seu próprio pensamento. Pois por meio destes instrumentos é possível a apropriação de conteúdos que permitem alçar o pensamento a um outro nível qualitativo – o do “pensamento teórico”⁵⁴

⁵³ A formação de um sujeito autônomo passa, necessariamente, pelo processo de desenvolvimento da capacidade de auto-regulação nos “indivíduos”. Processo amplamente estudado por alguns autores cubanos como Amador-Martínez (1995), Labarrere-Sarduy (1995), Rico-Montero (1995), Valera-Alfonso (1995).

⁵⁴ Davídov (1988) diferencia pensamento teórico e pensamento empírico. Segundo o autor, o *pensamento empírico* é uma forma primária de pensamento conceitual e se constitui como forma transformada e expressada verbalmente da atividade dos órgãos dos sentidos, deriva diretamente da atividade objetual-sensorial das pessoas: “Aquí se llama la atención sobre el hecho de que el pensamiento empírico tiene un carácter directo. Sin embargo, como señala con justeza L. Naúmenko, ‘lo empírico no es solo el conocimiento directo de la realidad, sino también, lo que es más importante, el conocimiento de lo inmediato en la realidad [...]’ (1988, p. 123). Para o autor o *pensamento teórico*, ao contrário, tem por conteúdo a existência mediatizada, pensada/elaborada. O pensamento teórico opera com os conceitos propriamente ditos, sendo que os conceitos expressam a compreensão do objeto em sua essência e movimento: “El concepto aparece aquí como la forma de actividad mental por médio de la cual se reproduce el objeto idealizado y el sistema de sus relaciones, que en su unidad reflejan la universalidad o la esencia del movimiento del objeto material” (idem, p. 126). Contudo, destaca o autor que o pensamento teórico não deve ser identificado com o chamado pensamento abstrato, que se apóia em raciocínios verbais: “La esencia del pensamiento teórico consiste en que se trata de un procedimiento especial con el que el hombre enfoca la comprensión de las cosas y los acontecimientos por vía del análisis de las condiciones de su origen y desarrollo. Cuando los escolares estudian las cosas y los acontecimientos desde el punto de vista de este enfoque, comienzan a pensar teóricamente” (idem, p. 6).

–, superando-se assim o “pensamento cotidiano” ou “pensamento empírico”, um tipo de pensamento formado a partir da cultura que o sujeito compartilha e produz no seu cotidiano, o qual, ainda que seja importante e mesmo fundamental para as atividades cotidianas, não ultrapassa o nível do senso comum⁵⁵.

Como afirma Sforini (2003), em um dos artigos analisados, formar um sujeito para interagir teoricamente com o mundo objetivo exige que o ensino possibilite elaborações cognitivas mais complexas aos estudantes em seu processo de aprendizagem, de apropriação de conteúdos: “O desenvolvimento do pensamento teórico é, ao mesmo tempo, condição e resultado da apropriação de conceitos científicos. Isso significa que ele vai se formando durante o processo de aprendizagem, orientado pelas ações do professor que intencionalmente organiza o ensino nesta perspectiva.” (SFORINI, 2003, p. 8). Para a autora, o conhecimento científico e a formação do “pensamento teórico” são necessários ao homem contemporâneo.

Considerando-se que o movimento do conhecimento científico tem um caráter cada vez menos evidente ou preso à experiência, a compreensão via estabelecimento de relações provenientes de uma análise sistêmica é fundamental nesse processo. Esse conhecimento, que consideramos ser necessário ao homem contemporâneo, não está somente na apropriação do conteúdo do conceito, mas também no domínio de formas de interação com o conhecimento presentes nos conceitos científicos que, quando apropriados teoricamente, são transformados em instrumentos cognitivos. Não basta descrever, nomear, definir objetos e fenômenos, é preciso ir além do aparentemente dado. (SFORINI, 2003, p. 4-5).

E por ser necessário ir além do aparentemente dado é que é necessário ir além do saber cotidiano, do senso comum – saber fundado no empirismo ingênuo que não consegue ir além da expressão fenomênica do ser, do aparente, captado diretamente pela percepção – e se apropriar do conhecimento e da forma de pensamento científico, o qual “tem justamente que passar da descrição dos fenômenos à revelação da essência como nexos internos dos mesmos, através do estudo da constituição e funcionamento dos objetos e fenômenos” (SFORINI, 2003, p. 5). Segundo a autora, para Davydov⁵⁶ (1982), o ponto máximo do conhecimento é o conceito, sendo os conceitos instrumentos psicológicos; assim, operar com conceitos – pensamento conceitual – deve ser a finalidade do ensino.

A finalidade do ensino é que o pensamento conceitual seja utilizado como uma operação dentro de uma ação mais complexa ou de uma tarefa particular. A capacidade de operar com o conceito é evidenciada na realização do plano

⁵⁵ Como se viu anteriormente, ainda que o saber cotidiano se constitua também de conhecimentos científicos, não supera o modo cotidiano de operar, pois os conhecimentos científicos são englobados na estrutura do pensamento cotidiano.

⁵⁶ DAVYDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

interior das ações. Nas palavras de Semenova⁵⁷, o plano interior das ações é o que “*assegura a sua planificação e a sua efetivação [...]*” (1996, p. 166). Constitui-se na “*capacidade de antecipar ações*”, ou seja, é o conhecimento conceitual presente como conteúdo e forma do pensamento, é a sua efetivação como instrumento do pensamento. (SFORNI, 2003, p. 9).

Para Sforni (2003), além de se compreender o conceito como ferramenta psicológica, os objetivos e métodos de ensino devem ser determinados tendo como referência a atividade necessária para que o sujeito se aproprie do objeto e das formas de se operar com este. A autora afirma ainda que, por ser o sujeito da aprendizagem um ser não-passivo, a atividade psicológica do sujeito no processo de apropriação do mundo objetivo deve ser considerada. Destacando, no entanto, que “a ausência de critérios para a análise da aprendizagem dos alunos traz, conjuntamente, a ausência de critérios para a análise das ações docentes, o que acarreta o desenvolvimento de inúmeras tarefas sem valor formativo tanto para o aluno quanto para o professor” (SFORNI, 2003, p. 11).

Se, como afirma Sforni (2003), a ausência de critérios para a análise da aprendizagem dos “alunos” e das ações docentes acarreta o desenvolvimento de inúmeras tarefas sem valor formativo, os resultados da presente análise evidenciam que a realização de “tarefas” sem valor formativo resulta de questões ainda mais elementares. Os professores, de forma geral, não compreendem a relação entre aprendizagem, apropriação de conteúdos escolares e desenvolvimento humano, não compreendem que a apropriação de métodos e conhecimentos científicos resulta na formação de um tipo de pensamento qualitativamente diferente e mais desenvolvido; possivelmente em função de persistir entre os profissionais da educação, a imagem de uma criança a-histórica e determinada biologicamente. E, principalmente, devido às precárias e históricas condições de trabalho e de formação docente nos diferentes níveis, médio e superior.

E quando os professores compreendem esta relação não conseguem realizar o processo de formação do pensamento teórico ou conceitual, pois não dominam os métodos adequados para conduzir este processo. Um problema que está colocado não aos professores de forma isolada, mas a todos os profissionais ligados à educação e às ciências que a fundamentam. Um problema elementar do ensino, do processo de formação humana, que exige atenção da parte das ciências pedagógicas e da psicologia.

Sabe-se que todas as funções psicológicas superiores acontecem primeiro nas relações interpessoais, no campo interpsicológico, e depois no campo intrapsicológico, como

⁵⁷ SEMENOVA, M. A formação teórica e científica do pensamento dos escolares. In: GARNIER, Catherine; BERDNARZ, Nadine; ULANOVSKAYA, Irina. **Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista.** Escolas russa e ocidental. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

no processo de desenvolvimento da atenção voluntária, da memória lógica e do pensamento conceitual, os quais se formam por meio da internalização de formas culturais de comportamento. No entanto, apesar de a obra de Vigotski ter sido elaborada no início do século XX, em que pese os desenvolvimentos posteriores realizados por seus colaboradores, ainda não se compreende, de fato, este processo. Este é um dos maiores e mais importantes desafios colocados aos pesquisadores deste campo, ao menos aos que compreendem ser o desenvolvimento do gênero humano – não da espécie – um processo histórico-social.

Contudo, tal problema não pode sequer ser concebido, quando se tem por referência teorias naturalizantes do desenvolvimento humano, as quais acarretam inúmeras conseqüências negativas à formação humana. Tais teorias impedem a compreensão da necessidade de, no processo de ensino, se “formar nas crianças” as “competências” necessárias à sua aprendizagem. A partir de tais teorias, entende-se que considerar o ritmo ou processo próprio de aprendizagem de cada criança resume-se a adaptar-se a este ritmo, entendido como natural e não passível de intervenção.

Naturalizando-se o ritmo de aprendizagem da criança, suas necessidades e características, o ensino não é dirigido para ajudá-la a superar suas dificuldades e atingir novos níveis de desenvolvimento necessários para que ela possa, em seu processo de aprendizagem, acompanhar a lógica, o raciocínio implícito tanto ao conteúdo em estudo quanto à atividade em si. Como evidenciado, o discurso da necessidade de se respeitar as características, necessidades e ritmos das crianças, apesar de ser, aparentemente, democrático, tem contribuído para a naturalização das desigualdades entre as crianças, por se entender este “respeito” e a conseqüente adequação das atividades de ensino às necessidades dos “alunos”, no sentido de adaptação e não de intervenção/transformação.

As teorias naturalizantes do desenvolvimento humano, como apontado anteriormente, contribuem para a vigência e a justificação do “fracasso escolar” – entendido como vinculado exclusivamente à “deficiência” do “aluno” – sendo assim funcionais ao capital, pois, além contribuírem para a promoção de desigualdades em termos de formação, contribuem para justificar tais desigualdades. Tais teorias também acarretam outra conseqüência negativa para o ensino: impedem o professor de se reconhecer como formador de seres humanos. Conseqüentemente, o professor não se percebe como responsável pela não formação das crianças, por seu não desenvolvimento intelectual, por seu fracasso na escola.

Diante da predominância destas teorias junto à educação fundamental, pode-se inferir que o processo de formação humana, de formação das funções psicológicas superiores, na escola, se processa de forma não intencional, logo não sistemática. Este fato evidencia a

validade, ainda nos dias de hoje, da constatação de Snyders (1974, p. 7) de que a “pedagogia actual é muitas vezes um domínio de compromissos vagos, sem princípios consistentes”, um “espontaneísmo pedagógico” que pode acarretar sérios prejuízos aos sujeitos em termos das possibilidades historicamente colocadas de formação humana.

Considerando-se o fato de que, principalmente a partir da leitura da LDB 9394/96 e dos PCNs, é possível se entender que os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula devem ser definidos de forma flexível, a critério do professor imediatamente envolvido, pode-se questionar: diante do contexto educacional vigente como o professor pode definir, por si mesmo, quais conteúdos são importantes e dentre os importantes, quais efetivamente geram desenvolvimento e devem ser ensinados?

De acordo com Serrão (2006, p. 139), “avaliar e planejar são duas ações indissociáveis que, mediadas pelo registro e pela reflexão, compõem a ‘atividade de ensino’”, e a observação, a reflexão, o planejamento e a avaliação podem se tornar instrumentos e resultados de um processo de desenvolvimento de funções psíquicas. Para tanto, segundo a autora, o professor deve desempenhar um papel importante na promoção da “atividade de estudo”: “No exercício de sua atribuição de ensinar, cabe ao professor organizar meios e situações adequadas para a assimilação, por parte dos estudantes, da ‘experiência histórico-social’” (idem, p. 119).

Entretanto, os resultados da presente análise apontam que a formação do professor é insuficiente para tanto, não se fornecem ao professor os conhecimentos e instrumentos necessários em relação aos processos formativos. Tal situação decorre, em parte, do fato de as teorias naturalizantes do desenvolvimento humano predominarem também nos cursos de formação de professores. Assim, não se deveria deixar a cargo exclusivo do professor a definição de quais conteúdos são importantes, do ponto de vista formativo, e o como organizar situações de ensino adequadas para promover o desenvolvimento das funções psicológicas.

Conseqüentemente, diante do exposto, é possível se compreender, em parte, por que a atual política de inclusão escolar gerou, nas palavras de Dias (2005, p. 7), no artigo apresentado no GT 13, um falso universalismo. Falso, segundo o autor, porque a aprendizagem/apropriação dos conteúdos escolares não está sendo garantida para todas as crianças igualmente. Se as crianças chegam à escola com níveis diferenciados de desenvolvimento, elas, conseqüentemente, apresentarão uma diversificação complexa em termos de dificuldades de aprendizagem. E, se a atividade de ensino se limitar a se adaptar a estas diferenças iniciais, sem envidar esforços para que as crianças possam superar suas

dificuldades e atingir níveis superiores de desenvolvimento – não no nível que cada um pode “naturalmente” chegar, mas em níveis determinados socialmente como o mínimo necessário a um ser humano – contribuir-se-á para a manutenção das desigualdades apresentadas pelas crianças em termos de desenvolvimento.

Em outras palavras, se uma criança chega à escola com “atrasos”, em termos de aprendizagem/desenvolvimento, em relação às demais crianças, e não consegue superar estes atrasos, de acordo com o mínimo estipulado, nem se apropriar efetivamente dos conteúdos mínimos necessários, sairá da escola diplomada, mas apresentando defasagens em relação às demais crianças e entrará para a vida ativa, produtiva e “cidadã”, como afirmam alguns dos autores dos textos analisados, em condições desiguais de formação, ainda que, formalmente, não haja desigualdades, visto que todos são diplomados. Desta forma, a escola contribuirá para manter as desigualdades entre os seres humanos em termos de formação/desenvolvimento. Desigualdades que são legalizadas na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96, Art. 4º. Inciso V, na qual se garante “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Não se defende aqui a homogeneização das crianças e dos seres humanos em geral, ao contrário, entende-se que, num dado sentido, a divisão social do trabalho – que não a divisão entre trabalho intelectual e manual, como ocorre nas sociedades capitalistas – é necessária e contribui para o enriquecimento do gênero humano. Até porque é impossível a um único ser humano se apropriar de todo o desenvolvimento conseguido ou de todo o conhecimento, técnicas e instrumentos produzidos pelo gênero.

Porém, se a escola não está formando as capacidades de todas as crianças para que possam, se quiserem – ou puderem diante dos limites impostos por esta sociedade excludente –, acessar os níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, e, ao contrário, entende-se que essas capacidades são naturais e desenvolvem-se espontaneamente, sem necessidade de intervenção, contribui-se decididamente para manter e justificar as desigualdades já existentes e gerar novas e mais profundas desigualdades em termos de formação humana.

A alguns são garantidas as condições de formação para que acessem os níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, enquanto os demais ficam relegados a uma formação elementar, restrita e de baixa qualidade. Entende-se, contrariamente à concepção liberal de igualdade, segundo a qual todos são iguais, ainda que diferentes, que, para que a igualdade seja garantida de fato, a polarização, entre máximo ou pleno

desenvolvimento, para alguns poucos *versus* mínimo desenvolvimento para a grande maioria das pessoas, deve ser superada.

Do que se pode concluir que a escola, pelo fato de não possibilitar que todos se apropriem dos conhecimentos necessários ao “pleno desenvolvimento” dos sujeitos, mantém sua função de produzir estratificação social, impedindo o acesso aos níveis mais elevados da formação humana e justificando tal estratificação, com o argumento de que uns são naturalmente mais capazes que outros. Processo de estratificação social que historicamente tem ocorrido por meio de duas vias: uma constituída dentro da própria escola, outra que se efetiva entre as instituições escolares.

Ambas as formas de estratificação social são históricas. Como evidencia uma constatação feita por Dubet (1998) em relação à educação na França que, por ser semelhante à situação histórica da educação brasileira, pode contribuir para aprofundar o entendimento sobre esta questão.

[...] a escola elementar republicana “fabricava” cidadãos franceses, o liceu profissional, operários e o liceu clássico, os homens de cultura. [...] A massificação escolar rompeu a ordem injusta que fazia com que a cada tipo de público correspondesse um tipo de escola. Quando a seleção social se situava antes da escola, a competição escolar era fraca e eram fortes os ajustamentos pedagógicos implícitos e evidentes. Atualmente, na escola de massa, esta seleção se faz no próprio percurso escolar, segundo um processo de “destilação fracionada” manifesta ou latente. Se é preciso se alegrar com os benefícios das conseqüências da massificação, é preciso também, admitir que a escola funciona “como um mercado”, no qual cada um age em função de seus recursos, em uma concorrência surda entre os grupos sociais, as áreas de estudo e os estabelecimentos. (DUBET, 1998, p. 28).

Tal constatação também é feita, em relação à educação brasileira, em alguns dos artigos analisados. Nestes, aponta-se a existência de diferenças da/na escola, dependendo do contexto sócio-econômico-cultural em que esta se localiza. O estudo de Valiati (2000), por exemplo, se refere especificamente à escola de periferia, chamando a atenção para um local que apresenta uma problemática bem complexa e específica.

Nessas escolas, o contexto social, econômico e político interfere no trabalho do professor e no processo de aprendizagem dos alunos. Nos professores, gera sentimentos de frustração, insatisfação e angústia, porque não conseguem desenvolver o que planejam, enfrentam situações imprevistas que desestabilizam o trabalho de sala de aula, entre outras coisas. Nos alunos, gera dificuldades para a sua vida escolar, pois desde cedo precisam trabalhar para ajudar no sustento da família (a criança apresenta desânimo, cansaço, apatia, dificuldades de atenção e concentração) [...] (VALIATI, 2000, p. 1).

Estudos deste tipo corroboram com a idéia da existência de redes distintas de educação para cada classe social. Dias (2005, p. 5) em seu artigo, afirma que as “escolas modernas” se constituíam em escolas de tipos inferiores, destinadas à população que até então não se encontrava escolarizada e nas quais não estudavam as elites: “Enquanto as escolas tradicionais enfatizavam demasiadamente os estudos intelectuais, as novas escolas enfatizavam demasiadamente o lado oposto, os programas flexíveis e pragmáticos, de ensino de hábitos, aptidões e habilidades”. O autor, nesta citação, está se referindo às discussões no “campo educacional” realizadas, sob a influência das experiências inglesa e francesa, no Brasil da década de 1950. Porém, ao se observar o que propõe a LDB em termos de educação, percebe-se que este quadro não mudou muito.

Se por um lado há diferenças entre as formações oferecidas para as crianças de cada classe social por meio das diferentes escolas, por outro, dentro da própria escola se gera estratificação, por via da reprovação e exclusão escolar. Porém atualmente há uma tentativa de superação desta última forma de estratificação, por meio da universalização do acesso à “formação escolar”, como apontado por Dias (2005, p. 7), no texto analisado, e confirmado pelos resultados do presente estudo. Agora todas as crianças são aprovadas, ainda que apresentem diferentes níveis de aproveitamento escolar.

[...] uma das diretoras entrevistadas nos esclareceu o que seria o currículo mínimo: “O currículo mínimo é, dentro do planejamento, o mínimo que você pode dar para a criança dentro daquela série. Ela aprendendo um mínimo dentro daquela série você pode aprovar dentro do currículo mínimo. Isso você pode fazer dentro da questão da aprovação e reprovação, porque se você tem uma escola que tem alunos de vários níveis, várias condições sociais, pode até aprovar dentro do currículo mínimo. Aí que é a problemática na minha opinião. Se você aprova uma criança que tem realmente carência “pra” estudar, carência financeira, alimentar, não tem condições de ir além, você aprova ela pelo currículo mínimo, tudo bem, porque ela talvez não consiga chegar a uma faculdade, mas ela vai ter um nível de formação “pra” conseguir outro tipo de trabalho. Agora, se você bota a escola inteira no nível mínimo, ninguém vai chegar nunca a uma faculdade, porque não vai ter o aprendizado suficiente pra isso, não é?” (PAIVA, et al., 1998, p. 73).

Processo de aprovação de crianças com níveis de aproveitamento diferentes, com base em diferentes critérios – currículo e currículo mínimo – que é característico tanto das escolas tradicionais atuais quanto das escolas organizadas por ciclos de formação, ainda que por outros meios e motivos. Um processo velado de estratificação em termos de formação, que resulta na “diplomação do não saber”. Como todos são diplomados, o diploma já não serve como critério de seleção social ou profissional, fato que não impede o mercado de

trabalho de criar outros meios – critérios, procedimentos e processos – de seleção.

A afirmação de que os “diplomas” já não servem como critério de seleção, visto que todos são diplomados, deve ser considerada concomitantemente a uma outra tendência. Se todos os estudantes de uma mesma escola são “diplomados”, “eliminando-se” assim a forma de estratificação social promovida pela escola – “destilação fracionada” – a concorrência entre os estabelecimentos de ensino não está eliminada, ao contrário, a tendência é se acirrar cada vez mais. Como constata Paiva e colaboradores (1998, p. 72), nas grandes metrópoles, a classe média toda saiu da escola pública.

Conseqüentemente, alguns diplomas são mais valorizados que outros, dependendo de sua origem, de qual instituição procedem. Considerando-se ser correto o exposto na presente análise e que os resultados indicam que está havendo um rebaixamento na qualidade de ensino das escolas públicas⁵⁸ brasileiras, fato também constatado por Paiva e colaboradores (1998, p. 72), pode-se afirmar que há uma tendência contrária ao movimento que teve início com o processo de massificação do ensino.

Anteriormente, havia um tipo de escola para cada tipo de público – aos filhos dos trabalhadores era destinado o ensino profissionalizante, enquanto aos filhos da classe dominante reservava-se o ensino científico –, ordem que o processo de massificação escolar reorganizou, democratizando o acesso ao conhecimento, até então reservado à classe dominante. Diante de tal processo de democratização, mesmo de modo não consciente por seus agentes, os “poderes” se reorganizaram, de forma que dentro da escola fosse promovido um processo de estratificação social, garantindo-se, dessa maneira, que somente alguns poucos concluíssem todo o processo de formação escolar. Atualmente, o jogo de forças entre as classes sociais se reajusta e chega a um novo equilíbrio ao se romper com o processo visível de estratificação social dentro da escola, por meio da aprovação e diplomação do “não saber”.

Contudo, o processo de estratificação continua, agora, porém, de forma invisível. Já não há exclusão escolar, todos são portadores de diplomas, entretanto, as crianças têm sofrido grandes perdas em seu processo de alfabetização e formação intelectual. Constatam-se profundas desigualdades, inclusive entre as crianças formadas em uma mesma escola. Desigualdade em termos de formação que não é, para os pais e comunidade, imediatamente perceptível, não podendo ser constatada diretamente, dificultando-se assim que as pessoas percebam que estão sendo aviltadas em sua formação escolar. A estratificação social continua

⁵⁸ Esses dados são referentes às escolas nas grandes metrópoles, contudo, nas cidades menores a tendência é a mesma, ainda que tais características se apresentem com menor intensidade.

a ser promovida pela escola, agora não na forma evidente de reprovação e exclusão escolar, mas de forma velada, por meio de uma falsa inclusão escolar. Falsa porque não garante uma formação minimamente aceitável para todas as crianças.

Ao mesmo tempo, as desigualdades de formação entre as crianças de diferentes escolas parecem ser ainda maiores, principalmente se comparadas escola pública e privada. Ainda que muitas vezes os próprios profissionais da educação neguem ser mais qualificado o ensino nas escolas privadas, contraditoriamente, os próprios professores das escolas públicas, com algumas exceções, mantêm seus filhos em escolas particulares. O que é compreensível, diante da precária qualidade do ensino nas escolas públicas. Se o acesso ao “diploma” foi democratizado, o acesso ao saber não o foi. Logo os diplomas já não significam nada por si, dependem de sua origem: escola popular, privada, confessional, comunitária, pública do bairro X ou do bairro Y etc.

Ao que parece, está havendo um movimento de retrocesso na história social e educacional brasileira. Se o processo de massificação escolar, aparentemente, democratizou o acesso ao conhecimento, até então reservado à classe dominante e, aparentemente, rompeu-se com a existência de um tipo de escola para cada tipo de público, atualmente há uma tendência no sentido contrário: volta-se a ter um tipo de escola para cada tipo de público. Tipificação que se diferencia não em acadêmico e profissionalizante, mas em ensino científico de qualidade e com alto grau de exigência para alguns e ensino científico de qualidade precária e sem muitas cobranças para a grande maioria. Diferenciações que, ao se estabelecerem justamente na Educação Fundamental, acarretam conseqüências para todos os demais níveis de ensino.

Para tal situação a LDB de 1996 contribui ao não garantir uma “escola única” nem uma educação mínima a ser oferecida nacionalmente, pois abre um enorme campo de possibilidades para a existência de diferentes “escolas” ou “educação escolar”, ao propor a coexistência de modos diferentes de organização do ensino e critérios diferentes de avaliação para a educação básica. Desta forma, ainda que o currículo mínimo proposto para a “educação básica comum” seja aparentemente igual para todos, isso se dá apenas formalmente. Na prática, permite-se a existência de diferentes currículos e de diferentes escolas.

Se formalmente se propõe uma escola única e uma mesma educação para todos, visando ao “pleno desenvolvimento dos educandos”, na prática a flexibilização dos currículos e da organização do ensino mantém o processo de estratificação social, por meio da oficialização da diferenciação em termos de formação entre as escolas brasileiras. Diversificação em termos de formação escolar que evidencia que não se pode falar em “pleno

desenvolvimento” do educando, de forma descontextualizada, como se este fosse universal e a-histórico e como se existisse uma escola igual para todos.

Sem mencionar o fato de que nas escolas particulares a exigência em relação à apropriação de conteúdos escolares é diferente. As famílias compreendem a importância deste saber e fazem exigências, até porque são necessários para que seus filhos possam frequentar as melhores universidades do país. Enquanto nas escolas públicas, as exigências em relação à apropriação do saber são tênues e dispersas, seja por parte do governo ou das famílias: as famílias, possivelmente, por desconhecerem a importância da apropriação do saber no processo de formação de seus filhos; o governo, quando faz exigências, faz a partir dos mínimos imprescindíveis para manter a ilusão de que se possibilita a mesma formação escolar para todos.

Soma-se a tal realidade outro fato importante, a atribuição de novas responsabilidades à escola. A escola, na contemporaneidade, como visto anteriormente, acabou assumindo uma diversidade de funções, inclusive a de “socialização” das crianças, função que tem se tornado a principal finalidade da educação escolar. Para tal processo de “socialização”⁵⁹ apresentam-se como referência os temas transversais propostos nos PCNs: ética, convívio social, meio ambiente, saúde, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo.

Se anteriormente a escola já promovia a formação moral dos estudantes, agora tal formação, se não passou a ser o foco principal do ensino, adquiriu importância equivalente à formação intelectual, por suposto, promovida pela escola. Como não se está assumindo, em regime de prioridade, a formação intelectual das crianças, pode-se concluir que o “pleno desenvolvimento do educando”, como mencionado na maioria dos artigos analisados, não está sendo efetivamente garantido pela escola.

Assim, a contribuição específica da escola para a formação humana, possibilitar a apropriação do conhecimento científico e do método de pensamento a este relacionado, perde espaço, chegando mesmo, em alguns casos, a ser secundarizada. Se a formação científica promovida na escola é fragmentada e de baixa qualidade, diante das novas atribuições colocadas à escola, esta tende a piorar. Conseqüentemente, contextualizar os conhecimentos científicos, explicitar a sua lógica histórica de produção são proposições que não poderão sequer ser cogitadas diante da sobrecarga de demandas impostas à escola.

O exposto, somado ao fato de a concepção de desenvolvimento humano que impera

⁵⁹ Socialização entendida no sentido de se possibilitar às crianças a apropriação de padrões de comportamento e de valores sociais.

entre a maioria dos professores ser de cunho naturalizante, a partir da qual se entende que o “pleno desenvolvimento do educando” ocorre sem que haja intencionalidade ou esforço para se efetivar tal desenvolvimento, e também do fato de que não se sabe exatamente o que se entende por “pleno desenvolvimento”, permite concluir que o “pleno desenvolvimento do educando” como uma das finalidades da educação, como definido na LDB, não vem se concretizando na formação escolar brasileira. Tal constatação não surpreende, pois se sabe que este objetivo é impossível de ser atingido nos limites do capitalismo. Um sistema social fundado na alienação, fenômeno que se expressa também no processo de desenvolvimento humano de cada indivíduo, em seu processo de humanização, não para se tornar membro da espécie, visto já o ser por nascimento, mas de constituir sua genericidade por meio da apropriação das aquisições historicamente acumuladas pelo gênero humano.

Marx, em “O Capital”, já havia explicitado que, nas sociedades de classes, o desenvolvimento social se dá de forma desigual e às custas dos indivíduos. Leontiev (1978), ao analisar este aspecto, enfatiza que as conquistas inesgotáveis do desenvolvimento humano multiplicaram por dezenas de milhares de vezes as forças físicas e intelectuais dos homens, que os conhecimentos dos homens penetram os segredos mais bem escondidos do universo e que as obras de arte dão uma outra dimensão aos sentimentos; contudo, afirma o autor que nem todos têm acesso a estas aquisições.

A divisão social do trabalho tem igualmente como conseqüência que a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separem e pertença a homens diferentes. Assim enquanto globalmente a atividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo, tomado à parte estreita-se e empobrece. [...] A concentração das riquezas materiais na mão de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. Se bem que as suas criações pareçam existir para todos, só uma ínfima minoria tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e de se entregar à arte; durante este tempo, os homens que constituem a massa da população, em particular da população rural, têm de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais no limite das funções que lhes são destinadas. (LEONTIEV, 1978, p. 294).

O autor afirma ainda que as enormes diferenças humanas não existem em virtude das diferenças biológicas, mas são decorrentes das enormes diferenças nas condições de vida e nas atividades desenvolvidas pelas pessoas, resultando em diferentes e desiguais formas e níveis de desenvolvimento das capacidades intelectuais. Desigualdade entre os homens, que é produto da desigualdade econômica e da desigualdade nas relações dos homens, divididos em

classes sociais, para com as aquisições históricas da humanidade; forma fundamental de alienação do homem sob o capitalismo: alienação em relação à genericidade.

Neste sentido, Vigotski (1998) salienta que a importância dos fatores sociogênicos no desenvolvimento psicológico da criança é tão grande que pode conduzir à ilusão de que as diferenças humanas se tratam de diferenças biológicas e não de conseqüências das enormes diferenças nas condições de vida e no exercício das atividades desenvolvidas pelos seres humanos.

A desigualdade no acesso à educação formal tem, historicamente, impedido a grande maioria da população de se apropriar das aquisições alcançadas pelo gênero humano em cada momento histórico. Forma de alienação intrínseca a diversas formações histórico-sociais, como explicita Manacorda (1997), já no antigo Egito se encontravam desigualdades, como o caso de ser oferecida “instrução” para poucos e o aprendizado do trabalho para muitos. Naquele momento histórico a “instrução institucionalizada” era uma formação da palavra, uma formação do governante na arte de bem governar, e em que ficavam todos os indivíduos das classes dominadas excluídos desta modalidade de formação. Forma de alienação que se mantém no sistema capitalista, porém, atualmente, de forma mascarada: garante-se a todos o acesso e a permanência na escola e a aquisição do diploma, mas não o acesso ao conhecimento historicamente elaborado e sistematizado pela humanidade.

2.4.3 Segmentação e diversificação

Dias (2005) analisa em seu artigo a relação trabalho-educação ao longo da história e aponta que o modelo pedagógico da indústria moderna nasceu juntamente com a revolução industrial e o desenvolvimento da ciência e tecnologia, portanto, em uma determinada concepção de mundo que estabelecia os princípios da “objetividade”, “racionalização”, “fragmentação” e de separação entre a teoria e a prática: “Este modelo pedagógico da indústria corresponde, por exemplo, as pedagogias da escola tradicional, da escola nova e do tecnicismo que vinculam diretamente à adaptação ou modelagem do homem ao modo de produção capitalista de forma que usurpa sua essência humana. A necessidade e subjetividade humana precisam ser negadas constantemente para ajustar o homem à racionalidade e

objetividade da indústria.” (DIAS, 2005, p. 6).

Segundo o autor, com as transformações do mundo do trabalho a partir do desenvolvimento da ciência e tecnologia (microeletrônica) e sua inserção no processo de produção industrial, observa-se um conjunto de mudanças que apresentam sérias conseqüências sociais. O que também é destacado por Pinto (2005) em outro dos artigos analisados. Segundo a autora, os discursos em torno da educação, no país, giram em torno da necessidade de inserção deste na competição global. Assim, a escola teria como função capacitar tecnicamente e comportamentalmente o homem para a sua inserção no mundo do trabalho. Diante do que, de acordo com a autora, a escola deixaria de lado a formação do homem político, crítico, capaz de participar das transformações da sociedade vigente.

A interação entre a educação e o trabalho é também discutida, em outro artigo, por Thomé e Catapan (2001).

A década final do século XX está marcada por alterações drásticas no panorama econômico, social e cultural impondo uma revisão que dê conta desta forma emergente de produção da existência. As novas tecnologias e as novas formas de organização do trabalho vêm acompanhadas de uma reestruturação sem precedentes nos processos de produção e consumo e conseqüentemente na formação do homem. [...] Na sociedade tecnológica que se pauta pelo renovar incessante dos meios de produção e pelo avanço acelerado da ciência, o ensino científico-tecnológico apresenta-se como uma necessidade primária do sistema produtivo, [...] Em outras palavras, novas formas de interação entre educação e trabalho, entre atividade manual e intelectual, entre produção e consumo, entre consumo e educação, têm como base técnica material comum o sistema produtivo e suas determinações sociais [...] (THOMÉ; CATAPAN, 2001, p. 2-3).

Desta forma, segundo as autoras, o processo educativo precisa promover a superação do homem como trabalhador fragmentado, que repete sempre uma dada atividade rotineira, para o homem integralmente desenvolvido, capaz de assumir diferentes funções sociais e diferentes funções produtivas, inventivas e criativas. Neste contexto, segundo Lucas (2000), em um dos artigos analisados, os novos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, elaborados sob a orientação das agências internacionais que comandam o processo de globalização da economia, ao arrolar os conteúdos necessários à formação do homem e do cidadão através das disciplinas curriculares tradicionais e, principalmente, ao destacar os temas transversais, chegam às escolas como a grande novidade e recebem o consentimento geral.

Porém, como aponta Dias (2005) em seu artigo, a discussão referente à formação para o novo mundo do trabalho não pode ser feita de forma desvinculada das conseqüências

sociais que as novas mudanças no mundo do trabalho têm acarretado. Dentre tais conseqüências, o autor destaca o desemprego estrutural. Para o autor, uma “característica fundamental do toyotismo, diferentemente do fordismo/taylorismo, é que seus princípios estão ligados tanto para a vida produtiva quanto para a vida não produtiva, o vir-a-ser produtivo que significa a promessa individual do emprego, mas não sua efetivação” (DIAS, 2005, p. 6).

[...] enquanto não se efetiva o emprego, que não há para todos, o aluno vai sendo educado para a empregabilidade, que é praticamente o não emprego. É interessante observar que educar para a empregabilidade é estar a meio caminho entre o emprego e o desemprego, como a guerra fria, entre a guerra e a paz. Nessa posição o mais provável não é a guerra nem o emprego (senão não seria guerra fria), o primeiro é prejudicial a toda a sociedade, o segundo não é para todos. Então, educar para a empregabilidade tem sua função mais eficiente quando se educa para que a guerra e o desemprego não arrasem a já frágil estabilidade social. (DIAS, 2005, p. 6).

Para o autor, a pedagogia do toyotismo está vinculada menos à vida produtiva e mais à vida social ou cidadã, daí a educação ter como finalidade formar para a cidadania, de forma que os “alunos” estejam “aptos” às mudanças rápidas da modernidade, sejam adaptáveis, flexíveis, comunicativos, saibam trabalhar em equipe e se relacionar com as pessoas, sejam solidários etc. Neste sentido, conclui Dias (2005) que a empregabilidade, na medida em que é o “vir-a-ser”, mas não a sua realização, não necessita de “competência técnico-profissional”, mas de “competências sociais”, especialmente para o desemprego estrutural. Para o autor, o “toyotismo introduziu um novo modelo de gestão empresarial, baseado em princípios mais flexíveis e individualizados, cuja similaridade com os princípios da noção de ciclos e organização escolar em ciclos são idênticas” (DIAS, 2005, p. 6).

Segundo Dias (2005), diante da proposta toyotista da “empregabilidade”, não há necessidade de formação técnico-profissional, ao contrário, a formação exigida refere-se a competências sociais, e por isso a ênfase na formação para a cidadania e a adoção da pedagogia do “aprender a aprender”. Neste sentido, é necessário se questionar as verdadeiras intenções governamentais quando se afirma a valorização da educação, a necessidade de formação para o trabalho e a necessidade de melhorar a qualidade do ensino, ao mesmo tempo em que as políticas efetivamente adotadas não satisfazem as necessidades de uma educação de qualidade, a começar pela formação dos professores. A incoerência entre discursos e políticas tem resultado na baixa qualidade do ensino nas escolas públicas, a qual é evidenciada pelas avaliações oficiais da educação brasileira.

A formação para o trabalho é um aspecto importante para se compreender a formação escolar na contemporaneidade. Entretanto, esta temática não tem sido discutida no GT 13 da ANPEd. Dentre os artigos analisados, apenas os três autores citados abordam esta temática, e mesmo assim, de forma indireta, visto que a formação para o trabalho não constitui o foco de suas pesquisas. O que talvez se explique, pela existência na ANPEd de um grupo de trabalho que discute especificamente as relações entre Trabalho e Educação.

A escassez de dados fornecidos pelos artigos analisados sobre as relações entre educação e trabalho não permite inferir qual o entendimento dos pesquisadores deste grupo de trabalho (GT 13) em relação à preparação para o trabalho: se esta realmente ocorre no ensino fundamental, ainda que de forma indireta, ou se está contemplada apenas nas leis e discursos referentes à educação.

Entretanto, se é verdade que a educação cumpre nos dias de hoje o papel de, na medida e enquanto for possível, contribuir para manter a ilusão, a ideologia da igualdade, do desenvolvimento, da mobilidade social, via educação, e que o capital continua a necessitar de uma mão-de-obra “minimamente qualificada”, compete perguntar: o que se entende por esse “mínimo de qualificação” da mão-de-obra e como este vem se efetivando nas escolas públicas brasileiras? Porém, qualquer tentativa de responder esta questão exige que se defina qual conceito de trabalho está em jogo quando se aborda a temática preparação ou qualificação para o trabalho.

Ora como sabemos, o capitalismo se constitui e se reproduz através de relações mercantis, balizadas pelo valor de troca, cuja substância é o trabalho abstrato. Contudo, é preciso agregar a categoria de trabalho produtivo que, na leitura que faço de acepção marxiana, significa, no capitalismo, trabalho que produz mais valia. Se é verdade que o capitalismo é uma sociedade produtora de mercadorias e que, por isso, o trabalho concreto está subsumido pelo trabalho abstrato, é forçoso ir além e reconhecer que este modo de produção, em que a força de trabalho é a principal mercadoria, é essencialmente uma sociedade produtora de mais-valia, e que, por esta razão, o trabalho concreto (valor de uso) está subsumido pelo trabalho abstrato (valor de troca), que, por sua vez, está subsumido pelo trabalho produtivo (mais valia). [...] quaisquer que sejam os processos de trabalho (modelos ou trajetórias) – taylorismo/fordismo, ohnismo/toyotismo, neofordismo, híbridos etc. – é necessário compreendê-los como processos de trabalho subordinados ao processo de valorização do capital, ou seja, ao processo de produção capitalista. (TUMOLO, 1997, p. 342).

Se no capitalismo o trabalho concreto está subsumido pelo trabalho abstrato⁶⁰, e todo

⁶⁰ De acordo com o Dicionário do Pensamento Marxista (2001), “Como uma MERCADORIA encerra ao mesmo tempo um VALOR DE USO e um VALOR, o trabalho que a produz tem duplo caráter. Em primeiro lugar, qualquer ato de trabalho é uma “atividade produtiva de um determinado tipo, que visa a um objetivo

trabalho assalariado é abstrato – uma característica do trabalho no capitalismo em que os trabalhadores estão alienados em relação ao produto de seu trabalho: não produzem (para si) um valor de uso, mas um valor (valor de troca), mediante um salário. Logo a “preparação” ou “qualificação” para o trabalho no capitalismo, está balizada pelo trabalho abstrato.

Contudo, como trabalho abstrato e trabalho concreto são aspectos de uma mesma atividade, a “preparação” para o trabalho na sociedade capitalista não pode deixar de considerar o trabalho concreto, a atividade do trabalhador como produtor de valores de uso. Ainda que o trabalhador esteja alienado em relação ao produto de seu trabalho, não pode deixar de realizá-lo de uma forma específica (trabalho concreto). E as determinadas formas de realização da atividade de trabalho são configuradas conforme o “modelo” de produção adotado. Segundo Tumolo (1997), diante do novo padrão de acumulação do capital, “acumulação flexível”, coexistem diversos modelos de produção.

Ao buscar fazer a crítica deste tipo de abordagem, tive como intenção apresentar um enfoque metodológico distinto para aqueles que têm como objeto de investigação a temática trabalho/educação, qual seja, o de pensar o fenômeno educacional no bojo do novo padrão de acumulação de capital que vem se gestando e se consolidando – a “acumulação flexível” – que se expressa através dos mais variados modelos de produção ou processos de trabalho. (TUMOLO, 1997, p. 347).

Apesar da crise, a economia brasileira tem revelado um surpreendente dinamismo. Mais do que a introdução de novas tecnologias físicas, o que se observa é a acelerada adoção de tecnologias de gestão. De forma criativa, o empresariado tem adaptado as diferentes estratégias de organização, compondo um heterogêneo, caótico, porém efetivo “paradigma de flexibilização”. Por contraditório que possa parecer e sem configurar uma mítica polarização, o reforço do fordismo (Carvalho, 1990)⁶¹ é concomitante à extensão de técnicas japonesas e às demais novidades “humanistas”, holistas, Teoria Y, GSA, e, mais recentemente, às múltiplas facetas da reengenharia (idem, p. 26). Para ele, os resultados dessa convivência são bastante claros:

determinado” (O Capital, I, cap. I); assim considerado, é “trabalho útil” ou “trabalho concreto”, cujo produto é um valor de uso. Esse aspecto da atividade de trabalho “é uma condição da existência humana independentemente de qual seja a forma de sociedade; é uma necessidade natural eterna que medeia o metabolismo entre homem e natureza e, portanto, a própria vida humana” (ibidem). Em segundo lugar, qualquer ato de trabalho pode ser considerado separadamente de suas características específicas, simplesmente como dispêndio de FORÇA DE TRABALHO humana, “o trabalho humano puro e simples, o dispêndio do trabalho humano em geral” (ibidem). O dispêndio de trabalho humano considerado sob esse aspecto cria valor e é chamado de “trabalho abstrato”. O trabalho concreto e o trabalho abstrato não são atividades diferentes, mas sim a mesma atividade considerada em seus aspectos diferentes. Marx assim resume: De um lado, todo trabalho é um dispêndio de força de trabalho humana, no sentido fisiológico, e é nessa qualidade, de trabalho humano igual, ou abstrato, que ele constitui o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é um dispêndio de força de trabalho humana de uma determinada forma e com um objetivo definido, e é nessa qualidade de trabalho concreto útil que produz valores de uso (ibidem). (Dicionário do Pensamento Marxista, 2001, p. 383).

⁶¹ CARVALHO, Ruy de Quadros. & SCHMITZ, H. O Fordismo está vivo no Brasil. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo: Cebrap, n. 27, p. 148-156, 1990.

segmentação e diversificação dos trabalhadores e ampliação limitada e seletiva do mercado de trabalho. Em resumo desigualdade crescente, mesmo com uma possível retomada do crescimento econômico (idem, p. 26-27). [...] (TUMOLO, 2001, p. 77).

Se, como afirma Tumolo (2001, p. 82), “as empresas capitalistas têm procurado implementar os mais variados processos de trabalho, inovações tecnológicas articuladas com novas formas de organização e gestão do trabalho, inclusive misturando características dos diversos ‘modelos’, com o objetivo de intensificar a exploração sobre a força de trabalho”, a “preparação” para o trabalho deve, necessariamente, dar conta dessa diversidade de modelos e processos de trabalho. Porém, destaca o autor que o “capitalismo não gera empregos suficientes e, menos ainda, promove a qualificação generalizada. Esses não são seus objetivos e só se realizam em circunstâncias ocasionais, para atender necessidades pontuais da reprodução [...]”.

Diversidade de modelos e processos de trabalho que exigem, para sua manutenção, que uma parte da mão-de-obra seja qualificada – o que explica a reclamação de empresários brasileiros de que não há, no mercado, trabalhadores adequadamente qualificados para alguns postos de trabalho disponíveis. Conseqüentemente, o capital precisa possibilitar de alguma forma qualificação para o trabalho, ainda que somente para alguns poucos. O que explica em parte a preocupação por parte dos governos e organismos internacionais com a “qualidade da educação”. Ainda que a “qualidade” em questão seja entendida como “formar melhores profissionais, produzir mais, desperdiçar menos, ter mais desenvolvimento [...]” (SAVIANI, 1997, p. 59).

Entretanto, como destaca Tumolo (2001, p. 79), esta necessidade de qualificação diz respeito a “necessidades pontuais” do modo de produção, logo não se estende à massa dos trabalhadores, a qual fica relegada a uma qualificação mínima: saber ler e escrever para poder “aprender”, participar dos treinamentos realizados pelas empresas e das “atividades” relacionadas aos programas de “Qualidade Total” etc. Este processo, como destacado por Tumolo (2001, p. 78), tem resultado na segmentação e diversificação dos trabalhadores. Tal entendimento está em acordo com as afirmações de Damiani (1997) em relação à qualificação para o trabalho na conjuntura das políticas neoliberais.

Apesar das possibilidades de desenvolvimento dos homens existirem, elas estão sendo – mais uma vez – obstadas pelo capitalismo, que tem hoje o objetivo de formar o homem polivalente para atender as necessidades da flexibilização da produção de mercadorias [...] Atualmente, evidenciamos que, ao mesmo tempo em que se visualiza uma tendência para a superqualificação de alguns trabalhadores em vários ramos produtivos,

desenvolve-se intensamente um processo de desqualificação da maioria dos trabalhadores, em outros. (DAMIANI, 1997, p. 45, 50).

Do que se pode inferir que a escola de ensino fundamental, ainda que não forme para o trabalho especificamente, “prepara” o trabalhador tanto para o trabalho abstrato, assalariado, como para o trabalho concreto. Somente uma mão-de-obra minimamente escolarizada, que domine a arte da leitura e da escrita e rudimentos de conhecimentos, pode, diante das novas exigências do mercado, vender sua força de trabalho em troca de um salário. Somente uma mão-de-obra minimamente escolarizada pode ser “qualificada” no interior das empresas/indústrias, aprender a dominar alguns processos simples de trabalho, ou ainda usufruir das escolas profissionalizantes ou, em alguns casos, ascender aos níveis técnicos e acadêmicos da formação para o trabalho.

A formação para o trabalho concreto, na escola, não se dá de forma direta, pela interação com e operacionalização direta de máquinas ou realização de atividades de trabalho, mas indiretamente, como demonstrou Frigotto (2001, p. 146), o “específico da escola não é a preparação profissional imediata. Sua especificidade situa-se ao nível da produção de um conhecimento geral articulado ao treinamento específico efetivado na fábrica ou em outros setores do sistema produtivo”.

Formação para o trabalho que se constitui num longo processo que tem seu início no ensino fundamental e atinge os níveis médio/tecnológico ou acadêmicos. Este processo de formação, ao possibilitar a apropriação de conteúdos científicos para serem aplicados nas atividades de trabalho, contribui para diminuir as “clivagens entre trabalho manual e intelectual” apontadas por Damiani (1997). Entretanto, tal formação, no sistema capitalista, é garantida somente a alguns, o que resulta em uma complexa composição de trabalhadores em termos de formação. O mercado de trabalho, mesmo quando reserva à maioria dos trabalhadores apenas a execução de tarefas – planejadas, controladas e avaliadas por outros –, exige destes que saibam ler, escrever e contar, além das atitudes necessárias ao processo de trabalho industrial – fragmentado, repetitivo, baseado na separação entre a teoria e a prática –, exige uma formação mínima.

Quanto aos poucos que conseguem atingir os mais altos níveis da formação para o trabalho, estes, então, passam a fazer parte de um grupo privilegiado de profissionais super-especializados, mas, segundo Damiani (1997), “super-explorados”, exercendo atividades de trabalho em que “as clivagens entre trabalho manual e intelectual” diminuem ou mesmo, em alguns poucos casos, são superadas. Frigotto (2001), ao analisar a interdependência entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo, também explicita a necessidade do capital de

trabalhadores qualificados. Nas palavras do autor:

[...] apreendendo as mutações concretas que historicamente vêm ocorrendo no interior da divisão social do trabalho – as quais configuram uma tendência de diminuição relativa de trabalhadores envolvidos, diretamente, no trabalho produtivo e o aumento das funções de controle, supervisão, administração e planejamento [...] é possível ver, mesmo ao nível da produção, de forma mediata, a necessidade da prática escolar. [...] Trata-se de funções que estão profundamente implicadas nas relações de produção, na extração da mais-valia. [...] supervisionam, administram, planejam em nome do capital, dentro da própria empresa capitalista. A função da escola, nesse contexto, se insere no âmbito não apenas ideológico do desenvolvimento de condições gerais, da reprodução capitalista, mas também no das condições técnicas, administrativas, políticas, que permitem ao capital “pinçar”, na expressão de Gianotti, de dentro dela aqueles que, não pelas mãos, mas pela cabeça, irão cumprir as funções do capital no interior do processo produtivo. (FRIGOTTO, 2001, p. 150-151).

Do exposto pode-se concluir que, apesar de a temática “fracasso escolar” ter sido a mais estudada nas pesquisas apresentadas no GT 13 da ANPEd, os autores, por desconsiderarem as relações capitalistas de produção e a desigualdade social imanente à sociedade capitalista em suas análises, não conseguem apreender este fenômeno na sua totalidade e complexidade. O “fracasso escolar” de parte dos estudantes que acessam a escola de ensino fundamental é condição necessária à reprodução da sociabilidade capitalista fundada na desigualdade social, econômica e cultural. É fundamental para a reprodução da segmentação e diversificação dos trabalhadores.

O que explica o fato de, apesar de se saber que as causas do fracasso escolar são múltiplas e envolvem aspectos referentes ao Estado, à família, à criança, à escola e ao professor e sua formação, e que a solução para este problema deve, necessariamente, contemplar ações em diferentes âmbitos – sociais, culturais, educacionais, econômicos e políticos – efetivamente, as ações propostas para a solução deste problema dizem respeito exclusivamente à escola. Nas políticas educacionais, a educação escolar é concebida como meio de correção das distorções sociais e melhoria da sociedade, como “a” política capaz de romper com os processos de exclusão em nosso país. O que é impossível enquanto perdurar o sistema capitalista.

O fracasso escolar – atualmente na forma de “diplomação do não saber” – garante a desigualdade social em termos de formação, de apropriação dos bens culturais e intelectuais produzidos historicamente pela humanidade. Garante-se dessa forma que a maior parte da humanidade continue alienada em relação à genericidade (às conquistas históricas acumuladas pelo gênero humano). Alienada em relação às categorias e conceitos que poderiam contribuir

para que esta maioria – excluída e explorada –, ao dispor de elementos e instrumentos para pensar a realidade, pudesse planejar e propor ações visando à sua efetiva emancipação. Garantindo-se, conseqüentemente, a manutenção da sociedade capitalista, da propriedade privada e dos privilégios econômicos, sociais e culturais.

Isto explica o apoio por parte dos governos e organismos internacionais – representantes do capital – às teorias e aos projetos educativos que reforçam a “igualdade formal”, os princípios da cidadania burguesa, pois se garante desta forma a manutenção do “beneplácito dos próprios explorados e dominados”. Ao mesmo tempo em que se garante a todos ensino gratuito, o conhecimento oferecido já não é o mesmo que formou e continua a formar as crianças da classe social dominante, e os “métodos” de ensino adotados não garantem a aprendizagem das crianças incluídas nesta “Escola Popular”⁶².

Se até então a escola gerava um forte processo de estratificação social, em que apenas alguns poucos conseguiam atingir os níveis mais elevados de formação escolar, de agora em diante este processo tende a se aprofundar. A partir do final do século XX e início do século XXI, o conhecimento científico passou a ser menosprezado nas escolas públicas brasileiras e substituído, em parte, por outros tipos de conhecimento; com isso, o caráter propedêutico da escola pública brasileira vai sendo eliminado. Se anteriormente somente alguns poucos conseguiam, ao concluir o ensino fundamental público, ascender aos níveis técnicos e acadêmicos de formação, de agora em diante a cada vez mais precária formação oferecida pela escola pública, seja em relação ao “saber ler, escrever e contar” ou em relação aos conhecimentos científicos, dificultará ainda mais a continuidade dos estudos.

Pode-se objetar a tal entendimento que nunca antes na história da educação brasileira o acesso ao ensino técnico e superior foi tão democrático. Contudo, tal contradição – diminuição da qualidade da formação no ensino fundamental e tendência a se eliminar o caráter propedêutico deste nível do ensino público *versus* maior democratização do acesso ao ensino superior – evidencia que os processos históricos têm, necessariamente, caráter contraditório. Por outro lado, sabe-se que a ampliação do acesso ao ensino universitário tem se efetivado por meio da rede particular de ensino. Sabe-se inclusive que nesta rede,

⁶² Um tipo de escola que é destinado às crianças de uma classe específica, a classe trabalhadora. Segundo Benjamin, “A criança proletária nasce dentro de sua classe. Mais exatamente, dentro da prole de sua classe, e não no seio da família. Desde o início ela é um elemento dessa prole, e aquilo que ele deve tornar-se não é determinado por nenhuma meta educacional doutrinária, mas sim pela situação da classe. Esta situação penetra-a desde o primeiro instante, já no ventre materno, como a própria vida, e o contato com ela está inteiramente direcionado no sentido de aguçar desde cedo, na escola da necessidade e do sofrimento, sua consciência. Esta transforma-se então em consciência de classe. Pois a família proletária não é para a criança melhor proteção contra uma compreensão cortante do social do que seu puído casaco de verão contra o cortante vento invernal.” (BENJAMIN, 1984, p. 89).

atualmente ainda mais objetivada como fonte de lucro, também impera a “diplomação do não saber” ou de um saber de baixa qualidade, justificado pelo argumento de que o “mercado” saberá selecionar os competentes, excluindo os não tão competentes, que as famílias de trabalhadores com muito sacrifício econômico conseguem que sejam “preparados” para o trabalho.

2.4.4 A formação escolar real

A análise realizada até o presente momento permite concordar com Saviani (2004, 48), quando este afirma que não se pode negar que “algum desenvolvimento” a escola tem possibilitado às crianças. De acordo com o autor, caso contrário, as crianças não continuariam freqüentando a escola e tentando aprender, apropriar-se dos conteúdos ali possibilitados, nem as famílias afirmariam a importância dos conteúdos escolares, da alfabetização das crianças, da formação escolar, ainda que não saibam explicar, de forma coerente e sistemática, a importância deste saber.

Os pais das crianças das camadas trabalhadoras costumam dizer: “Coloquei meu filho na escola para aprender mas ele não está aprendendo; o professor está lá para ensinar, mas não está ensinando; o que está acontecendo?”. E arremata: “Se meu filho não quer aprender o professor tem que fazer com que ele queira”. Assim procedendo, os pais das crianças pobres revelam, é certo que de forma intuitiva, uma consciência muito clara da importância da escola, de que aprendizagem implica a aquisição de conteúdos significativos e que a aquisição desses conteúdos não se dá de modo espontâneo. (SAVIANI, 2004, p. 48).

A escola tradicional, mesmo não se preocupando direta e explicitamente com o processo de “como” a aprendizagem gera desenvolvimento ou sem necessariamente se conduzir intencionalmente por esta finalidade, tem contribuído historicamente para a formação de “homens” representativos do máximo grau de desenvolvimento do gênero humano.

Não seria exagerado insistir no fundamento da escola tradicional, isto é, na pretensão de conduzir o aluno até ao contato com as grandes realizações da humanidade: obras primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações

plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros. [...] Ao fazerem compreender, ao fazerem amar tantos modelos precisamente críticos, muitos mestres tradicionais formaram conscientemente alunos que viriam a dar prova da sua originalidade – mesmo revolucionária. (SNYDERS, 1974, p. 16, 50).

Estas constatações levam a compreender que a superação da escola tradicional não deve se dar simplesmente por meio da sua negação total e irrestrita – fato que os próprios professores intuem no seu dia-a-dia, visto que, apesar de todas as críticas, mantêm alguns elementos do ensino tradicional até hoje, ainda que na forma de um “compósito de concepções”. Ao contrário, superar o modelo da escola tradicional exige que se exercite o movimento de “negação da negação”, que se faça a crítica e se eliminem os métodos e conteúdos que não contribuem para a formação de sujeitos que, por disporem de conhecimentos e instrumentos intelectuais, são, potencialmente, críticos; preservando-se os elementos intrínsecos a esta escola que, historicamente, vêm contribuindo – e ainda podem contribuir – com a formação do gênero humano.

Como afirma Sforzi (2003, p. 2) em seu artigo, a “escola [...] de alguma forma, contribui para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Entretanto, como já observamos, a contribuição da escola não chega a ser tão significativa no desenvolvimento intelectual quanto permite o potencial de aprendizagem das crianças [...]”. Ao que se pode acrescentar que a contribuição da escola não chega a ser tão significativa para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos quanto permite o desenvolvimento do gênero humano.

Neste sentido, pode-se concordar com Snyders (1974, p. 66), de que a questão em jogo é de conteúdo e não apenas de método. É necessário se discutir, avaliar e redefinir os conteúdos a serem contemplados pela escola – não o professor por si mesmo, no seu cotidiano, mas o conjunto de pessoas, profissionais e pesquisadores vinculados à educação. Como afirma Snyders (1974, p. 220), “para ensinar o latim ao João, todos sabem hoje que é indispensável conhecer o latim e o João. Mas mais ainda: é preciso saber porque é que se deseja que João aprenda latim, como é que a aprendizagem do latim o irá ajudar a situar-se no mundo de hoje”. O autor também alertava, já em 1974, para um perigo que “rondava” a escola: “[...] o maior perigo hoje é a escola confundir-se com o cepticismo, a rejeição, o vazio” (idem; *ibidem*). Porém, a realidade vem indicando que os alertas do autor não foram ouvidos, no que tange aos conteúdos escolares.

Para a abordagem histórico-cultural, forma e conteúdo estão inter-relacionados, assim, de acordo com esta abordagem “não se justifica a oposição, comum nos meios escolares, entre ensinar conteúdos e ensinar a pensar” (SFORZI, 2003, p. 2).

O desenvolvimento das capacidades cognitivas que possibilitam o pensamento ocorre justamente na aprendizagem dos conteúdos. [...] forma e conteúdo correlacionam-se enquanto processo único de desenvolvimento do psiquismo humano. Dentre todos os aspectos da escolarização, Vygotsky dedica especial atenção à formação de conceitos científicos. Segundo ele, o domínio desses conceitos é tão determinante de rupturas e transformações no homem quanto o domínio da escrita. O elemento novo possibilitado pelo domínio de conceitos não é a maior quantidade de conteúdos de posse do sujeito, mas essencialmente a qualidade que a aprendizagem de generalizações conceituais confere ao pensamento. (SFORNI, 2003, p.2-3).

Referenciando-se em Davydov, Sforini (2003, p. 4), ainda no artigo analisado, afirma que no “aspecto cognitivo a escola atua como formadora ao transmitir tanto sistemas organizados de conhecimento como modos de funcionamento intelectual”. Contudo, ao que parece, nas escolas públicas brasileiras formam-se “modos de funcionamento intelectual” fundados na lógica formal, os quais não superam os limites do saber cotidiano e do senso comum, mesmo que tais “modos de funcionamento intelectual” englobem entre outros conteúdos, conhecimentos científicos.

Tal afirmação parece incoerente, se considerada a afirmação anterior de que a escola tem, historicamente, contribuído para a formação de “homens” representativos do máximo grau de desenvolvimento do gênero humano. Contudo, não se deve esquecer que a escola atual não é a mesma de antigamente – não oferece mais uma formação clássica –, e/ou que possivelmente tais “homens” não se limitaram ao conhecimento oferecido pela escola, ainda que este tenha se constituído em mediação para a continuidade de seus estudos, ou ainda, que estes, principalmente os mais atuais, foram além da formação básica, atingindo os níveis mais altos da formação escolar.

Se a formação escolar atual – básica – tem se fundado na lógica formal, no saber cotidiano e em conteúdos científicos sem sentido para os estudantes, é imprescindível que se demonstre a importância dos conteúdos que constituem o saber rigorosamente elaborado e sistematizado a serem preservados e/ou incluídos na escola e a finalidade destes em termos de formação humana, e se defina o perfil de homem que se tem por finalidade formar. Contudo, também é imprescindível que a formação promovida na escola supere em sua estrutura a lógica formal.

Para tanto, é necessário se compreender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e se entender que a formação humana “não se dá no vazio” ou por meio do “ceticismo e da rejeição” aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, como demonstrado por Snyders (1974).

Neste sentido, Dias (2005, p. 7) afirma em seu artigo que a escola deve ter como objetivo “ensinar e conduzir” os “alunos” ao aprendizado de um mesmo conteúdo curricular intelectual. Acrescenta o autor que os conteúdos intelectuais devem ser aqueles que servem como direcionamento histórico-social (mediação) por meio dos quais os “alunos” se libertem da alienação imposta e superem a competitividade individual e a visão estreita de sociedade, “em prol de uma explicação científica da sociedade capitalista, na luta pela mudança social e transformação dos indivíduos em sujeitos históricos” (DIAS, 2005, p. 7).

Compreendendo a importância dos “conteúdos intelectuais”, Saviani (2001) critica o processo de rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares e defende o aprimoramento do ensino destinado a estas camadas, a valorização dos conteúdos, pois, para o autor, o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas.

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. [...] Nesse sentido, eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar em política, porque, mesmo veiculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que se fortalecem politicamente. Não adianta nada eu ficar sempre repetindo o refrão de que a sociedade é dividida em duas classes fundamentais, burguesia e proletariado, que a burguesia explora o proletariado e que quem é proletário está sendo explorado, se o que está sendo explorado não assimila os instrumentos pelos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração. (SAVIANI, 2001, p. 55-56).

O autor propõe uma pedagogia articulada com os interesses populares, em que as camadas populares possam se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social, e, afirma o autor, como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos “alunos” está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Saviani (2001), para fundamentar seus argumentos, cita ainda uma passagem de Sánchez Vázquez (1968)⁶³ sobre o papel da teoria: “A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um

⁶³ SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

trabalho de educação das consciências [...]” (SAVIANI, 2001, p. 73).

Diante do exposto e da afirmação de Dias (2005, p. 7), em artigo analisado, de que se os “conteúdos intelectuais” são importantes, não é qualquer conteúdo intelectual, mas os que contribuem efetivamente para que o sujeito possa compreender e transformar a realidade, ficam algumas questões: as teorias ensinadas na escola têm contribuído efetivamente para o equacionamento dos problemas detectados na prática social? A educação promovida na escola atual é a mesma educação a que se refere Sánchez Vázquez? A pedagogia proposta por Saviani é possível no contexto do capitalismo?

Saviani (2001), ao que parece, responde estas questões ao afirmar que:

[...] a pedagogia proposta, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes. Trata-se, portanto, de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. E esta luta não parte do consenso, mas do dissenso. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, pela prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária. A pedagogia por mim denominada ao longo deste texto, na falta de uma expressão mais adequada, de “pedagogia revolucionária”, não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção. (SAVIANI, 2001, p. 75-76).

Contudo, o autor diferencia política e educação, apontando a especificidade de ambas e afirmando que confundi-las redundaria em dissolver uma na outra. A dissolução da educação na política configuraria o “politicismo pedagógico”, e a dissolução da política na educação implicaria o viés do “pedagogismo político”. Entretanto, afirma o autor, o fato de serem práticas distintas não significa que sejam inteiramente independentes, dotadas de autonomia absoluta. Ao contrário, elas são inseparáveis e mantêm íntima relação. O autor conclui que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento, e que é realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política.

Neste sentido, cabe analisar a afirmação de Dias (2005, p. 7), em artigo analisado, de que a escola deve ter como objetivo “ensinar e conduzir” os “alunos” ao aprendizado de conteúdos intelectuais os quais devem servir para que os “alunos” se libertem da alienação e ao se apropriarem de uma explicação científica da sociedade capitalista possam lutar pela transformação social.

Há efetivamente uma disputa ideológica que atravessa o processo de produção do conhecimento científico e o processo de seleção de conteúdos escolares. A sociedade

capitalista, ao se estruturar, precisou iniciar um processo de universalização da formação escolar, como meio de superar a sociabilidade vigente até então e instaurar sua hegemonia. Enquanto classe revolucionária, para superar o sistema feudal, precisava superar a formação do “homem cristão”, cujos princípios morais respaldavam o antigo sistema social. Assim, contrapunha à formação do “bom cristão” a formação do homem de ciências. Porém, tal processo gerou outros resultados, e, ao mesmo tempo, a burguesia deixou de ser classe revolucionária para ser classe no poder, classe dominante.

[...] à medida que fornecia elementos intelectuais à população (leitura, escrita, informação etc.), possibilitava ‘às pessoas das classes subalternas captarem de maneira mais objetiva a própria realidade social contraditória da qual faziam parte’ (Paro, 1986: 108), gerando resultados imprevisíveis. Nesse sentido, diminuiu o entusiasmo da classe dominante com relação a esse papel da escola, tornando-se necessária a revisão da maneira, da natureza e da quantidade de saber distribuído às massas (SCAFF, 2006, p. 43).

Logo, não se pode querer que a escola, sob a vigência do capitalismo, veicule conhecimentos diretamente vinculados aos interesses da classe social antagônica à burguesia, seja formalmente (currículo formal), visto ser a escola uma instituição que tem por função a reprodução da sociabilidade burguesa, seja na prática (currículo real), pois o currículo real depende dos sujeitos diretamente envolvidos no processo de socialização do conhecimento, e estes sujeitos defendem diferentes interesses e se vinculam a diferentes classes sociais⁶⁴. Tal veiculação de conhecimentos vinculados aos interesses do proletariado, somente pode se dar, mesmo quando o currículo formal/prescrito contemple temáticas de relevância social, por meio da ação dos professores que se identificam com tal classe.

Os conhecimentos veiculados pela escola pública de ensino fundamental não desvendam diretamente a sociedade burguesa, não desmascaram a igualdade burguesa como uma igualdade formal – em que prevalecem desigualdades na relação capitalista-trabalhador – ou a liberdade neste sistema como uma pseudo-liberdade etc. Entretanto, os conhecimentos e instrumentos intelectuais veiculados pela escola constituem elementos necessários à

⁶⁴ Segundo Fontana e Tumolo (2006, p. 9) nem todo trabalho é produtivo – gera mais valia: “[...] o professor de escola pública. Embora venda sua força de trabalho ao Estado, ele produz um valor de uso e não um valor de troca e, portanto, não produz valor e nem mais valia. Como não estabeleceu a relação especificamente capitalista, não pode ser considerado um trabalhador produtivo”. De acordo com o autor, não se pode apreender classe proletária no âmbito do processo de trabalho, mas sim com base na relação social de produção. Conseqüentemente, não se pode confundir trabalho docente com trabalho proletário. Em outras palavras, os professores das escolas públicas, ao não se constituírem proletários, não podem ser considerados como classe antagônica à classe capitalista, à classe dominante. Ao contrário, entre os professores há uma composição de classes. Isto impede que a escola seja colocada diretamente ao serviço dos interesses da classe antagônica à classe dominante. O que pode ocorrer, e efetivamente ocorre, na escola, é um processo de luta e disputa ideológica, encarnado pelos professores, sujeitos que concretizam o currículo escolar.

compreensão desta sociedade.

Assim, a escola somente pode contribuir para a transformação das relações de produção, para a superação da sociedade capitalista, de forma mediata: possibilitando, também aos sujeitos trabalhadores, explorados, a apropriação dos elementos – conhecimentos e instrumentos intelectuais – por meio dos quais estes possam, na sua ação/participação/formação classista, desvendar os nexos que constituem e mantêm a continuidade do sistema capitalista e as contradições intrínsecas a este sistema, assim como, no processo de luta concreta – inclusive ideológica –, concretizar as possibilidades de superação desta sociedade aviltante ao gênero humano.

É neste sentido que se entende a proposição de Saviani (2001, p. 75-76) de uma “pedagogia revolucionária”, entendida como uma “pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção”. Para o autor, é se realizando na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política.

Quanto à finalidade da educação, uma formação para a emancipação não pode prescindir da formação de sujeitos – não um sujeito qualquer, mas um sujeito autônomo, com capacidade de realizar análises e sínteses críticas, de planejar, controlar e avaliar suas próprias atividades. Um sujeito municiado de conhecimentos que lhe permitam, além de ser crítico, conhecer a realidade para poder transformá-la, seja no sentido da “cidadania plena” ou de uma nova sociabilidade: a socialista.

Entretanto, a formação de tal sujeito não está se efetivando nas escolas, pois a própria atividade pedagógica, que afirma estar formando sujeitos autônomos, por dividir o planejamento, a avaliação, o controle e a realização das ações entre diferentes pessoas – professor e estudante –, de fato, impede a autonomia dos estudantes. Sem mencionar o fato de que, quando a prática pedagógica se limita ao saber cotidiano e sua forma específica de conhecer a realidade, impede os sujeitos de realizarem análises e sínteses críticas que permitam a eles ir além do nível das aparências.

Se educação para todos é uma antiga reivindicação social, as políticas públicas implementadas para atender tal reivindicação resultam, em partes, em um engodo, pois, se possibilitaram o acesso e a permanência de todos nas escolas públicas, não garantem a apropriação do saber – não um saber qualquer, mas um saber que resulte em desenvolvimento intelectual. Assim, concorda-se com o que foi apresentado nos artigos analisados, especialmente por Araújo e Pérez (2004, p. 1), que a democratização do acesso à escola não representou uma real democratização do acesso ao saber e à cultura letrada, e faz-se coro com

Sforni (2003, p. 1), quando esta afirma que um grande desafio ainda está por ser enfrentado: “[...] tornar a escolaridade significativa para o desenvolvimento intelectual dos alunos”.

Se não se propõe que se prepare cada estudante como se este fosse se tornar um cientista, como entendido na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 117), contudo, é necessário ao menos, como propõe Gramsci (1982, p. 136), formá-lo para ser capaz de pensar, estudar e de dirigir ou controlar quem dirige. É necessário ainda que este pensar supere os limites do pensamento cotidiano, atingindo o nível de elaboração do pensamento conceitual, do pensamento científico. O fato de não ser necessário que todos sejam cientistas não impede que todos pensem de forma científica. Como afirmado na Carta do Rio de Janeiro pela Renovação do Ensino Fundamental de 1997,

[...] os alunos e suas famílias não esperam da escola a reiteração de sua própria cultura nem da ‘linguagem pública’. Pretendem a oportunidade de adquirir algo que não lhes foi dado de berço, uma ‘cultura escolar’, uma ‘linguagem culta’ – algo que depende diretamente da qualidade da formação e da disposição dos professores que a escola lhes oferece. A ‘cultura do mundo’ eles já conhecem; estão ali para adquirir algo mais [...] (In QUINTEIRO, 1998, p. 10-11).

Se a escola se limitar ao saber cotidiano, conseqüentemente limitará tanto o desenvolvimento dos “indivíduos” quanto a classe trabalhadora na sua luta contra o capital; contudo, não se deve confundir escola com partido ideológico, visto que, como já foi destacado, ao realizar sua função educativa ela cumpre sua função política.

Logo, como estratégia imediata, entende-se que todos, em que pese ser salutar a discussão sobre a finalidade da educação, deveriam se unir, ainda que pontualmente, na defesa de uma formação que gere sujeitos críticos – entendidos como sujeitos que dispõem dos conhecimentos e instrumentos intelectuais necessários à crítica social. Pois a formação de tais sujeitos é condição necessária a qualquer finalidade progressista, na expressão de Snyders, colocada à educação que pretenda mudar ou transformar a ordem social vigente. Em outras palavras, é necessário se unir na luta pela superação, ainda sob o capitalismo, da alienação em relação à genericidade⁶⁵.

Luta em defesa de uma formação que gere sujeitos críticos que já conta com

⁶⁵ A genericidade para Heller (1994, p. 32-33) subsume a sua forma primária, que é a sociedade concreta – o mundo mais próximo no qual se nasce e se vive –, a qual implica uma dada socialidade, pois na genericidade estão incluídas também as integrações ou sociedades distantes espacialmente ou historicamente (todas as civilizações e seus produtos históricos – conceitos, instrumentos, filosofia, obras de arte etc.) das quais se tem conhecimento e as quais constituem o patrimônio cultural do gênero humano. Logo, a cultura ser oferecida pela escola deve ultrapassar a cultura cotidiana, sem negar a cultura da sociedade local, deve contemplar a cultura produzida e acumulada pelo gênero humano de forma geral. Cultura esta historicamente negada à grande maioria das pessoas.

algumas propostas concretas, como, por exemplo, o método da pedagogia histórico-crítica elaborado por Saviani (2007, p. 12-13) a partir do método da economia política de Marx e das contribuições de Gramsci à discussão da questão escolar. Um método pedagógico que considera ser uma orientação segura “o movimento que vai da síncrese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’)” até à catarse, quando o estudante ascende a uma forma elaborada de entendimento.

Capítulo 3

Grupo de Trabalho *Psicologia da Educação*: o que se encontrou sobre escola, ensino, conhecimento escolar e formação escolar

3.1 Escola

3.1.1 Escolaridade obrigatória e fracasso escolar

Dentre os artigos apresentados no grupo de trabalho “Psicologia da Educação”, o de Donaduzzi e Cordeiro (2003) analisa a escola e aponta que esta passou a ser valorizada como um instrumento de ascensão e de prestígio social, somente a partir do final do século XIX. De acordo com as autoras, para “[...] algumas famílias, a possibilidade de uma escolarização com sucesso, passa a ser a única forma de vislumbrar um futuro diferente” (idem, p. 2). Sabe-se que este momento de valorização da escola como um instrumento de ascensão social e da instauração da “escolaridade obrigatória” coincide, no Brasil, com a instauração da república e o processo de implantação da sociedade burguesa com seus elementos característicos – ainda que inicialmente, neste país, o novo regime social e econômico apresente peculiaridades próprias. Como é apontado em outro artigo,

A partir daí e cada vez mais, os alunos que fracassavam na escola eram os que eram vistos como os que iriam fracassar na vida. De acordo com Patto (1996, p.40)⁶⁶ “[...] a psicologia veio contribuir para a sedimentação desta visão de mundo, na exata medida em que os resultados nos testes de inteligência, favorecendo via de regra os mais ricos, reforçavam a impressão de que os mais capazes ocupavam os melhores lugares sociais”. Esta teoria instituiu a prática de submeter a diagnósticos médicos e psicológicos as crianças que não respondiam ao esperado pela escola. Criou-se, com isto, uma verdadeira fábrica de rótulos, reproduzidos no interior das escolas. (DONADUZZI; CORDEIRO, 2003, p. 2-3).

⁶⁶ PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

Conseqüentemente, pode-se afirmar que o fracasso escolar não só é um fenômeno historicamente recente, como é um fenômeno característico da sociedade burguesa: surge, concomitantemente, à instauração da “escolaridade obrigatória”. Entretanto, como é apontado por Donaduzzi e Cordeiro (2003) em um dos artigos analisados, nas últimas décadas do século XX, passou-se a repensar a “cultura do fracasso” presente nas instituições escolares, e a própria instituição escolar passou a ser questionada, já que reprovar e excluir faz parte da prática de ensinar/aprender/avaliar.

Arroyo (2001, p. 17)⁶⁷, defende a concepção de que existe uma cultura escolar vigente, que foi construída lentamente e em interação com uma cultura mais ampla, e que esta exerce um peso sobre o sucesso ou fracasso escolar. Para ele: Falar em cultura escolar é mais do que reconhecer que os alunos e os profissionais da escola carregam para esta suas crenças, seus valores, suas expectativas e seus comportamentos, o que sem dúvida poderá condicionar os resultados esperados. Aceitar que existe uma cultura escolar significa trabalhar com o suposto de [...] trata-se de uma escola cuja prática está permeada por uma ideologia que legitima as desigualdades sociais e étnicas e reforça a crença de que crianças pobres não aprendem. Assim, o fracasso escolar termina por excluir da escola, e muito provavelmente da sociedade como um todo, um grande número de crianças pertencentes às classes populares. (DONADUZZI; CORDEIRO, 2003, p. 5).

Contudo, as autoras concluem o referido artigo apontando que o sistema escolar continua sendo incapaz de lidar com as diferenças culturais, naturalizando o fracasso escolar e cristalizando a concepção de que as dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida. Afirmam as autoras, ainda, que o fato de não se questionar os conteúdos e atividades escolares “revela uma escola cuja principal função continua sendo a de domesticar mentes e corpos” (DONADUZZI; CORDEIRO, 2003, p. 12).

De uma outra perspectiva, Mazzotti (2003, p. 7) também critica em artigo a escola atual, afirmando que diante do fato desta se apresentar distanciada do presente e sem “funcionalidade” para o futuro, a escola do ensino fundamental perde o significado para seus alunos, uma vez que não os prepara nem os credencia para a obtenção de um trabalho digno. Crítica que é corroborada por Prata (2003, p. 1-2) em outro artigo, a qual destaca que a instituição escolar fez e faz parte do processo de “produção da subjetividade”, por meio das relações de poder entre professores e alunos e/ou pela forma como concebe a aprendizagem e transmite o saber.

⁶⁷ ARROYO, M. G. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A; MOLL, A. (Orgs.). **Para além do Fracasso Escolar**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

Para esta última autora, a escola produz diferenças, distinções e desigualdades. Distinções entre os que a ela têm acesso e os que não conseguem acessar a formação escolar. E distinções internas, por meio de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. Por outro lado, Prata, (2003, p. 6-7), citando Deleuze (1992)⁶⁸, aponta que ainda que possamos reconhecer vestígios do “poder disciplinar” na escola de hoje, a escola, assim como as demais “instituições disciplinares” – prisão, hospital, fábrica, família –, encontra-se num processo de crise generalizada.

Mudam as regras, mudam as formas de sujeição, mudam as formas de transgressão, mudam os processos de subjetivação. Talvez o que esteja sendo sinalizado na *crise da autoridade docente* (Aquino, 1996; 1998), ainda que muitas vezes inconscientemente e de diferentes modos, é justamente a falência de um modelo de instituição calcado na idéia de disciplina. Neste contexto, podemos supor que é a própria configuração social que está se modificando, e que esta modificação está ligada à produção de um outro sujeito, que vai se presentificar também nas relações entre professores e alunos, causando, muitas vezes, um estranhamento em ambas as partes. (PRATA, 2003, p. 10).

A autora reconhece que as sociedades de controle se constituem em um novo regime de dominação, mas por outro lado, citando Aquino (1996)⁶⁹, aponta que, para além da impotência que alguns professores sentem em relação à “indisciplina” do aluno, estes devem compreender que, se por um lado a escola reproduz os valores hegemônicos da sociedade, por outro, diante dos impasses enfrentados em sala de aula, ela tem a função de participar da transformação desses valores, uma vez que é um espaço fundamental para a “produção de sujeitos” (PRATA, 2003, p. 11).

Neste sentido, Souza e colaboradores (2004, p. 2) afirmam em outro dos artigos analisados que o espaço institucional da escola tem uma relação dialética com o sistema de forças da sociedade, que a escola se situa na tensão real entre reprodução e emancipação e enquanto espaço público é palco das relações e ações de seus agentes, dos conflitos entre o individual e o social, o institucional e a sociedade, caracterizando uma dinâmica que envolve fatores econômicos, políticos, ideológicos e psicossociológicos. Um espaço fundado em interações complexas onde os indivíduos se constituem subjetivamente e se instrumentalizam para a atuação social.

⁶⁸ DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

⁶⁹ AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

Ao analisarem as representações dos professores sobre a escola, os autores destacam que, para estes a “escola do passado era boa, porque os alunos aprendiam, respeitavam e obedeciam os professores, apesar de que as crianças iam para escola para estudar porque os pais obrigam e também tinham interesse. Era uma escola com menos violência, alunos dedicados [...]”. (SOUZA, et al., 2004, p. 7). Segundo os autores, a imagem da escola do passado parece se ancorar no autoritarismo, mas desvela ao mesmo tempo a presença de valores que os docentes gostariam de ver preservados nas relações do cotidiano escolar. Para os autores, persiste a esperança, entre os professores, de ter condições materiais melhores, de um porvir mais promissor para eles próprios, para os “alunos”, comunidade e pais.

Contudo, destacam os autores que as críticas sociais feitas à escola “não foram superadas”, “não mobilizaram o desempenho docente no sentido de construir um novo espaço escolar” (SOUZA, et al., 2004, p. 17). Pois, quando os professores pensam a escola do futuro, não o fazem a partir de uma consciência crítica, apenas transferem a “visão idílica do passado” para uma “visão onírica” em relação ao futuro. O que indicaria um movimento de fuga, por parte dos professores, em relação aos problemas da educação: “Os discursos indicam um movimento de fuga da responsabilização pelos problemas da educação, os quais vêm sendo atribuídos quase exclusivamente aos professores. Manifestam uma reação a uma perspectiva em que se sentem incompetentes e limitados para mudar as condições reais [...]” (SOUZA, et al., 2004, p. 17).

Por outro lado, Souza (2002, p. 1), em outro artigo, entende a escola como um *locus* privilegiado de desenvolvimento e socialização, pois nesse espaço “a aquisição do conhecimento se efetiva de maneira sistemática, determinada e objetiva do ponto de vista dos conteúdos. Além disso, é espaço de construção de valores, da afetividade, da racionalidade, da subjetividade, da identidade de todos os sujeitos envolvidos nela, especialmente do aluno e do professor”.

Para a autora, a escola se constitui como mediação fundamental no processo de socialização, de educação e de construção objetiva e subjetiva dos indivíduos. O que é corroborado em outros artigos por Dani (2004, p. 1), a qual afirma que a “escola constitui-se num meio de experiência moral relevante no processo de construção de personalidades”, e Miranda (2005), para a qual a escola tem a “tarefa” de “formar pessoas dotadas de autonomia e discernimento crítico”.

[...] a escola como uma instituição que tem a tarefa fundamental de inserir as novas gerações no universo social e cultural consolidado pelas gerações anteriores, com suas conquistas reais ou aparentes, com suas contradições e

incertezas e também de projetar o futuro dessas gerações. E isso só poderia se dar mediante o processo de escolarização efetivo, que fosse capaz de aliar, à igualdade de oportunidades para todos, um ensino da melhor qualidade, para assim contribuir para formar pessoas dotadas de autonomia e discernimento crítico perante as contradições do mundo no qual estão sendo introduzidas. (MIRANDA, 2005, p. 3).

Função escolar, de formar pessoas dotadas de autonomia e discernimento crítico que, como apontam Chakur, Silva e Massabni (2004) em seu artigo, está relacionada à “transmissão” do conhecimento científico, à formação do raciocínio.

Resumindo, pode-se constatar que, de forma muito semelhante ao constatado no GT “Educação Fundamental”, a categoria “escola” é compreendida no GT “Psicologia da Educação” a partir de diferentes perspectivas e de diferentes formas: para alguns, a escola é uma “instituição disciplinar” em crise diante da transformação das “sociedades disciplinares” em “sociedades de controle”, a qual, apesar de estar em crise, ainda mantém sua função de domesticar mentes e corpos, assim como de produzir diferenças, distinções e desigualdades; para outros, a escola se apresenta distanciada do presente e sem “funcionalidade” para o futuro; para outros, ainda, a escola constitui-se num meio relevante no processo de construção de personalidades, sendo função da escola formar pessoas dotadas de autonomia e discernimento crítico; e para alguns outros, a escola tem uma relação dialética com o sistema de forças da sociedade, situando-se entre a reprodução e a emancipação, um espaço onde os indivíduos se constituem subjetivamente e se instrumentalizam para a atuação social – a escola se constituiria em um lócus privilegiado de desenvolvimento e socialização, em um espaço de construção de valores, da afetividade, da racionalidade e da identidade dos sujeitos.

Estes dados permitem inferir que, se por um lado se percebe a escola como reprodutora das relações de poder e dominação, por outro, a escola é percebida como instrumento e parte na luta social pela emancipação. Porém, com raras exceções, estes dois entendimentos são feitos por sujeitos/pesquisadores diferentes. Conseqüentemente, não resultam em uma síntese que compreenda a complexidade e a dialeticidade do papel da escola nas sociedades capitalistas: a escola não como instituição unicamente reprodutora ou como instituição emancipadora, mas como instituição, ao mesmo tempo, reprodutora e emancipadora. No entanto, ressalta-se que, ainda que os sujeitos envolvidos na escola atuem numa perspectiva progressista, como denominada por Snyders (1984), tal instituição não é capaz por si só de contribuir para um projeto social de emancipação humana.

Este entendimento permite compreender o fato constatado por Souza e colaboradores (2004, p. 10) em um dos artigos analisados de que os professores, aos quais

vem sendo atribuída, quase exclusivamente, a responsabilidade pelos problemas da educação, se sentem incompetentes e limitados para mudar as condições reais desta.

Se, como apontado no capítulo anterior, nos artigos analisados, ao se tentar compreender a escola e a educação formal despreza-se o verdadeiro conflito entre forças produtivas e relações sociais de produção; os dados da presente análise indicam que, além de se desprezar o conflito social central ao se tentar compreender e explicar a escola e a educação formal, há também entre parte dos professores-pesquisadores uma confusão: a escola é vista como uma instituição essencialmente capitalista.

Como evidencia Manacorda (1997), a escola existe desde o antigo Egito e, segundo este autor, a desigualdade no acesso à educação formal também é anterior à sociedade capitalista. Já no antigo Egito, como explicita Manacorda (1997), havia desigualdades em relação ao acesso à formação escolar, pois se oferecia “instrução” para alguns poucos e o aprendizado do trabalho para muitos. Momento histórico em que a “instrução institucionalizada” era uma formação da palavra, uma formação do governante na arte de bem governar e em que ficavam todos os indivíduos das classes dominadas excluídos desta modalidade de formação.

Desigualdade, que segundo o autor também existia na Grécia Antiga, onde a educação se dividia entre os não livres e os livres. Para os livres se possibilitava uma educação “para o ‘dizer’ e o ‘fazer’ as coisas do domínio (os épea e os érga), ou ‘da cidade’” (MANACORDA, 1997, p. 357). Ensinava-se o que um homem livre devia saber o que não se adequava aos não livres etc. Ainda na Grécia Antiga, como demonstra o autor, surge uma escola popular difusa e de interesse público estatal, que com a invenção do alfabeto passa pela gramática, pela metalinguagem, até atingir a retórica e a dialética. Modelo de educação grega que foi adotado pela Roma Antiga, porém, a partir de outra *doctrina*, a hebraica.

De acordo com o autor, nos séculos XV e XVI, ressurgiu entre a aristocracia a tradição clássica e aspirações populares por cultura, não a tradicional humanística, mas uma cultura que contemplasse também as inovações da ciência que surgia. Assim, no século XVII, com a vitória dos modernos, que defendiam uma educação voltada para a ciência, foi constituída uma escola controlada e organizada pelo próprio poder. Momento em que se somaram às iniciativas dos déspotas esclarecidos as revoluções do novo e do velho mundo. A “instrução” passa a ser vista como uma necessidade universal, pelo menos pelos jacobinos, os quais perderam o poder poucos anos após a revolução de 1789. Contudo, segundo o autor, estes deixaram como herança cultural seus ideais e as leis que já tinham feito aprovar.

Em meio a este caldo de cultura, conforme Manacorda (1997), uma revolução

específica cumpre papel preponderante, provocando mudanças ainda não imaginadas pelos pensadores da época: a revolução industrial. O nascimento da escola moderna pública é conjunto ao nascimento da fábrica, ainda que, inicialmente, como explicita Manacorda (1997), o trabalho industrial não necessite de formação específica, ao contrário, este destrói a educação do artesão que perdura na manufatura, o aprendizado cooperativo, por desarticular e suprimir este modo de produção e impor uma produção altamente fragmentada e desqualificada em que as máquinas dão forma ao trabalho e definem o seu ritmo. Situação que foi alterada pelo desenvolvimento das forças produtivas, pelo desenvolvimento das novas tecnologias. Desenvolvimento este que exigia a qualificação da mão-de-obra, ainda que esta se reduzisse ao ler, escrever e contar.

Segundo o autor, no momento em que ocorreram batalhas, por todo o mundo ocidental, pela estatização, democratização e laicização da instrução, verificou-se “a aliança do saber com a indústria: a instituição escola recebe do trabalho produtivo conteúdos culturais antes excluídos; as novas disciplinas científico-técnicas [...] características da ‘grande ciência’” (MANACORDA, 1997, p. 359).

O exposto permite afirmar que a escola não é uma instituição específica da sociedade burguesa, ainda que cumpra, nesta sociedade, um papel fundamental; que a educação, historicamente, tem se caracterizado por ser uma educação de cunho classista, dividindo-se em uma educação para os dominantes, para o “dizer” intelectual e uma educação para os dominados, para o “fazer” produtivo. Divisão esta, entre os que pensam e governam e os que produzem, que é anterior ao capitalismo, ainda que neste sistema social tal divisão se complexifique e se aprofunde.

Pode-se afirmar também que a “educação laica, gratuita e para todos”, defendida pela Revolução Francesa de 1789, permanece um ideal não atingido, pois quando o direito à educação é estendido a todos, a educação oferecida, como visto anteriormente, não é igual para todos. Situação educacional que não decorre da ausência de condições objetivas para tanto, mas de uma mudança histórica de posição: a burguesia deixou de ser classe revolucionária para ser classe no poder. E, como classe no poder, como se discutiu no capítulo anterior, não interessa à burguesia oferecer, a todos, formação completa e de qualidade. Ao contrário, o fracasso escolar é necessário ao funcionamento e manutenção do sistema capitalista. Um sistema em que somente para alguns há possibilidades concretas de ascensão social.

Contudo, o movimento histórico em que a burguesia deixa de ser classe revolucionária e passa a ser classe no poder parece ser pouco compreendido entre os

profissionais da educação, inclusive entre os professores-pesquisadores. De forma geral, ao que parece, os professores relacionam diretamente escola e sociedade burguesa e entendem a classe atualmente dominante como desde sempre conservadora. Se os professores, ao pensarem a escola do futuro, não o fazem a partir de uma consciência crítica e apenas transferem a “visão idílica do passado” para uma “visão onírica” em relação ao futuro, como indicado por Souza e colaboradores (2004, p. 10) em artigo, este fato pode estar relacionado às possíveis dificuldades por parte dos professores, de forma geral, em compreender a escola em sua historicidade – a escola não é uma instituição burguesa, ainda que cumpra um papel específico nesta sociedade – e em sua dialeticidade – a escola é ao mesmo tempo reprodutora e emancipadora. Tais equívocos analíticos, se existentes, podem dificultar aos profissionais da educação pensar e propor ações consistentes para superar os problemas da formação escolar.

3.2 Ensino

3.2.1 Os professores intuem a existência de um “grande complô”

Entre os problemas e desafios educacionais enfrentados na atualidade pela escola está o fracasso escolar. Problema que também é discutido no GT “Psicologia da Educação”, ainda que com menor intensidade, se comparado ao GT “Educação Fundamental”. Neste grupo de trabalho, poucos são os artigos apresentados que abordam tal temática. Dentre os quais, o artigo de Mazzotti (2003) discute o fracasso escolar das crianças pobres. A autora aponta que cresceram as pesquisas sobre este problema nas últimas décadas e que as explicações dadas apresentam diferentes ênfases: “deficiências do aluno”, “fatores intra-escolares”, “carência cultural”. Contudo, segundo a autora, muitas das explicações da literatura atual “baseiam-se mais em estereótipos do que em resultados de pesquisas pautadas por critérios teórico-metodológicos rigorosos” (MAZZOTTI, 2003, p. 1).

A autora, partindo do pressuposto de que há uma relação dialética entre representações e práticas sociais, investiga como os professores de escolas públicas de ensino fundamental, cuja clientela é oriunda das classes populares, representam o “fracasso escolar”. Afirma que os motivos apontados pelos professores para explicar o que faz um aluno ser

reprovado podem ser classificados em cinco categorias: “aqueles que se referem ao aluno, à família, ao sistema escolar, ao professor e às condições sociais mais amplas”. Porém, ressalta a autora: “[...] embora grande parte dos professores indique mais de um desses fatores, os relacionados ao aluno predominam amplamente, destacando-se aí o desinteresse pelos conteúdos escolares, seguido por dificuldades de compreensão do que é ensinado” (MAZZOTTI, 2003, p. 3). No entanto, nas palavras da autora,

[...] embora continuem a apontar o desinteresse dos alunos e a falta de apoio das famílias, como principais determinantes do “fracasso escolar”, em outros momentos de seu discurso os professores parecem estar mais conscientes de que o desinteresse é, em grande parte, provocado pela incapacidade da escola para atender às necessidades dos alunos pobres [...] os professores sentem que a escola, para sobreviver, precisa mudar radicalmente, mas não parecem saber como. Alguns reconhecem estar despreparados para lidar com essa nova realidade, mas consideram que as freqüentes mudanças operadas pelo sistema escolar, ao invés de ajudá-los, dificultam e desqualificam, ainda mais, seu trabalho, impondo, de cima para baixo “pacotes” que não respondem às necessidades nem deles próprios nem dos alunos. Dentre estes destaca-se o sistema de ciclos [...] (MAZZOTTI, 2003, p. 6-7).

A autora verificou que a metáfora que parece coordenar a representação de “fracasso escolar” entre os professores é a de “um grande complô”:

De fato, a conjugação dos fatores mencionados nas diferentes etapas da pesquisa – a falta de apoio do Governo à escola, os currículos distantes da realidade, o desinteresse dos alunos pelos conteúdos escolares, a falta de apoio da família, a crise de valores, a falta de oportunidades com que se defrontam as crianças pobres e a sedução exercida pelos ganhos em atividades ilícitas – assume no discurso dos professores, o sentido de um grande complô que resulta no fracasso escolar. (MAZZOTTI, 2003, p. 7).

Para a autora, isso explicaria tanto a ancoragem do papel do professor do ensino fundamental público à idéia de “salvação” quanto a sensação de desânimo e impotência que os persegue. Assim, conforme a autora, apesar de os professores afirmarem que tentam convencer os alunos da importância da escola para terem um futuro melhor, “percebe-se que eles próprios não têm muita convicção quanto a isto, pois consideram que a grande maioria dos alunos, dada sua precária condição social, não conseguirá ir além do ensino fundamental.” (MAZZOTTI, 2003, p. 10). Segundo a autora,

Distanciada do presente e sem funcionalidade para o futuro, a escola do ensino fundamental perde o significado para esses alunos, uma vez que não os prepara nem os credencia para a obtenção de um trabalho digno. Mas, o que é mais preocupante nesses resultados é o fato de que, nas representações dos professores, todas as razões apontadas para o “fracasso escolar” escapam ao seu controle, o que significa que eles se consideram impotentes para mudar

essa situação. [...] Mesmo os poucos que admitem que a escola apresenta aos alunos “conteúdos desinteressantes” – o que, em princípio, seria algo que os professores poderiam alterar – estes parecem se eximir de responsabilidade, uma vez que se referem a eles como algo externo, talvez por julgar equivocadamente que existe um programa oficial que lhe é imposto. (MAZZOTTI, 2003, p. 10).

Contudo, como se viu anteriormente nas análises relativas ao GT “Educação Fundamental”, o currículo real difere do currículo prescrito, justamente em decorrência das ações dos professores. Assim, uma explicação possível para o fato de os professores se sentirem impotentes e não alterarem os conteúdos, no sentido de torná-los interessantes, seja o fato de que os próprios professores encontram-se desmotivados, por não saberem exatamente o que ensinar e o por que ensinar determinados conteúdos. Dúvidas que surgem diante das insistentes críticas realizadas em relação aos conteúdos escolares. Assim, pode-se questionar: como os professores podem criar motivos para a aprendizagem dos estudantes se eles próprios, ao que parece, encontram-se desmotivados e perdidos diante seu objeto de trabalho, o conhecimento escolar?

Analisando o discurso dos professores em relação a estes aspectos, Mazzotti (2003, p.11) conclui em seu artigo que o discurso de grande parte destes é “contraditório”, pois coexistiriam nestes aspectos arcaicos – culpabilização do aluno e de suas famílias – e aspectos progressistas – uma reflexão sobre as determinações sociais mais amplas e sobre a necessidade de revisão da natureza da escola e da função docente. Entretanto, pode-se compreender que estas “contradições” nos discursos dos professores não são incoerências, mas a expressão de uma realidade complexa e contraditória. Compreender o fenômeno “fracasso escolar” demanda considerar os diversos elementos que constituem este fenômeno, e compreendê-lo como uma totalidade contraditória.

Como afirmam Pereira e Ferreira (2005, p. 1) em outro dos artigos analisados, muitos fatores justificam o “não aprender” do aluno, mas um “desses fatores vem ganhando força junto aos professores alfabetizadores: a concepção de distúrbio”. As autoras também afirmam que:

[...] muitos professores alfabetizadores, ainda têm pouca compreensão do processo de construção da leitura e escrita que, aliada à falta de experiência, pode dar suporte a uma interpretação errônea da aprendizagem da criança. Na busca de respostas para o aluno que não aprende, o professor muitas vezes tem como hipótese que essas crianças são portadoras de disfunções, ou seja, problemas neurológicos diversos. (PEREIRA; FERREIRA, 2005, p. 1).

As autoras analisaram o desempenho de “alunos” – que supostamente apresentavam atrasos na aprendizagem da linguagem escrita – de uma escola pública em que era freqüente o encaminhamento de crianças a especialistas, principalmente, neurologistas. Nos relatórios médicos que voltavam à escola, 100% dos casos eram diagnosticados como distúrbio: “A partir deles, famílias e os professores rotulam essas crianças, que aos poucos vão assumindo um perfil de crianças-problema e, algumas, acabam recebendo até medicação.” (PEREIRA; FERREIRA, 2005, p. 1).

Em sua investigação, as autoras avaliaram dois grupos de crianças, um grupo composto pelas crianças com baixo rendimento escolar e diagnosticadas por especialistas como portadoras de dislexia e outro grupo composto por crianças consideradas, pelos professores, como bons alunos.

A diferença mais determinante entre os dois grupos foi em consciência fonológica, confirmando o que, em termos teóricos, não é novidade. [...] as crianças estudadas parecem não terem desenvolvido estratégias fonológicas suficientes para lidar com a linguagem escrita. Nesse sentido, os resultados deste estudo sugerem que a diferença encontrada entre os dois grupos foi mesmo em relação às habilidades metalingüísticas e, ao que parece, por falta de estimulação dessas habilidades. Percebe-se um desconhecimento sobre o papel da habilidade metalingüística na aquisição da leitura e escrita das professoras, levando a quase nenhum critério para avaliação da criança nesta aquisição. (PEREIRA; FERREIRA, 2005, p. 9-10).

Os aspectos evidenciados por Pereira e Ferreira (2005), de que “muitos professores alfabetizadores, ainda têm pouca compreensão do processo de construção da leitura e escrita” e de que “percebe-se um desconhecimento sobre o papel da habilidade metalingüística na aquisição da leitura e escrita das professoras, levando a quase nenhum critério para avaliação da criança nesta aquisição”, exigem reflexão. Uma possível hipótese explicativa para tais fatos é a de que o “desconhecimento” dos professores pode estar relacionado a “falhas” no seu processo de formação e/ou ao fato de esta fundamentar-se em teorias naturalizantes do desenvolvimento humano. De qualquer forma, o problema estaria no processo de formação dos professores. Se teorias naturalizantes do desenvolvimento humano estão fundamentando a formação dos professores, torna-se compreensível o fato, constatado pelas autoras, de a concepção de “distúrbio” ganhar força junto aos professores alfabetizadores, como explicação para o “não aprender”.

Outros elementos podem contribuir para elucidar esta hipótese. Visando a compreender o “fracasso escolar”, Donaduzzi e Cordeiro (2003) em um dos artigos analisados buscaram entender a representação social do “bom aluno” e como esta representação

influencia as expectativas que as professoras constroem acerca de seus alunos. Para as autoras, essas representações acabam reforçando algumas posturas das professoras frente aos seus alunos e, ao mesmo tempo, eliminando outras. De acordo com as autoras,

[...] para o grupo de professoras pesquisadas [...] as crianças já devem chegar à escola com uma “base” para que a aprendizagem possa acontecer. Esta base deveria vir da família [...] se, na percepção dos professores, não existir a participação e o apoio familiar nas questões escolares, certamente o aluno apresentará dificuldade de aprendizagem [...] Para as professoras, o sucesso na escola também depende de algumas características pessoais dos alunos. As que mais se destacaram nas suas falas, são as questões relacionadas ao ritmo de aprendizagem e à maturidade dos alunos. [...] Outros atributos que se confundem com o conceito de aprendizagem, para as professoras pesquisadas, estão relacionados às questões comportamentais. Para elas, a boa aprendizagem é fruto de um bom comportamento, isto é, postura adequada em sala de aula, calma e tranquilidade para poder “escutar” a professora e uma boa capacidade de concentração (DONADUZZI; CORDEIRO, 2003, p. 9-10).

As autoras destacam um aspecto interessante, o fato de no discurso dessas professoras não aparecer nenhum questionamento sobre as possíveis causas da agitação, da bagunça e da dificuldade de concentração dos estudantes. Não se questiona se as práticas pedagógicas em sala de aula podem contribuir para o aparecimento de destes “sintomas”, “Nem mesmo a fala do aluno que diz só ter ‘coisa chata’ na escola faz com que a professora reflita sobre a sua participação nisso.” (DONADUZZI; CORDEIRO, 2003, p. 11).

Para as autoras, “existe uma valorização muito grande, por parte da escola, com relação à aquisição da leitura e escrita. Porém, em nenhum momento, foram apontados pelas professoras, os aspectos cognitivos como base para a aprendizagem. Parece que aprender é fruto somente de um conjunto de atitudes adequadas e desvinculadas de todo o processo de desenvolvimento cognitivo.” (DONADUZZI; CORDEIRO, 2003, p. 11).

Este fato evidenciado pelas autoras de que o aprender é visto de forma desvinculada em relação ao desenvolvimento cognitivo do estudante, assim como a constatação de que para as professoras o sucesso na escola também depende de algumas características pessoais dos alunos, como o ritmo de aprendizagem e a maturidade dos alunos, corroboram com a hipótese formulada anteriormente e apontam para outra hipótese de entendimento: os professores não sabem da importância da formação das funções psicológicas superiores para a formação humana. E, possivelmente, também não sabem como promover a formação de tais funções no processo de ensino e de aprendizagem. Não saber, que, dentre outros aspectos relacionados às condições de trabalho, possivelmente está relacionado ao processo de formação dos professores.

Se tal formação está embasada em teorias naturalizantes do desenvolvimento, o fato de os professores, de forma geral, não estabelecerem relações entre as dificuldades de aprendizagem das crianças e a atividade de ensino possivelmente está relacionado ao próprio processo de formação de professores. Pode-se inferir também que, possivelmente, decorre também de tal formação o fato de os professores entenderem que as dificuldades de aprendizagem das crianças ou seu “fracasso” independem da proposta pedagógica da escola e do trabalho de cada professor, como apontado por Donaduzzi e Cordeiro (2003, p. 12). Estas autoras concluem o artigo analisado, afirmando que o sistema escolar “[...] continua sendo incapaz de lidar com as diferenças culturais, naturalizando o fracasso escolar e cristalizando a concepção de que as dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida.” (DONADUZZI; CORDEIRO, 2003, p. 12).

Contudo, é necessário destacar que as dificuldades de aprendizagem escolar das crianças também podem ter relação com suas condições de vida, o que não justifica que este aspecto seja hipostasiado, perdendo-se de vista os demais aspectos relacionados a este fenômeno, inclusive os imediatamente educacionais, que contribuem para a manutenção das dificuldades de aprendizagem entre as crianças.

Do exposto pode-se concluir que os professores intuem haver determinantes sociais que contribuem para a existência e a manutenção do fracasso escolar, ou, nas palavras de Mazzotti (2003), “intuem a existência de um ‘grande complô’ do qual decorreria o fracasso escolar”. A autora, ao evidenciar tal percepção dos professores, se aproxima do aspecto essencial deste fenômeno, contudo não o relaciona com a estrutura social vigente.

Assim como ocorre nos artigos apresentados no GT “Educação Fundamental”, os artigos apresentados no GT “Psicologia da Educação” desconsideram um aspecto fundamental: os elementos da própria organização social capitalista que contribuem para a existência e a manutenção do fracasso escolar. Disto se pode concluir que as contribuições teóricas do grupo de trabalho “Psicologia da Educação” à Educação Fundamental, ao que parece, ainda que importantes e necessárias, têm sido insuficientes para explicar o “fracasso escolar” e o complexo e contraditório movimento histórico que o configura.

3.2.2 Para além da denúncia

Adentrando-se um pouco mais nos estudos apresentados no GT “Psicologia da Educação”, pode-se chegar ainda a outros entendimentos. Gonçalves (2005) destaca em seu artigo os resultados dos exames do SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) de 2003, em que apenas 9,3% dos alunos de 8ª série apresentam desempenho adequado e 26,8% encontram-se num nível crítico/muito crítico; assim como os resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Alunos) realizado em 2003, em 41 países com adolescentes de 15 anos, que demonstraram que o Brasil se situou abaixo da média na escala de avaliação, tanto em matemática e ciências quanto em leitura.

Dados estes que, segundo a autora, indicam que “nossas crianças” não compreendem o que lêem, evidenciando a situação complexa e difícil dessas crianças no processo de apropriação da leitura. A partir dos quais, e tendo como referência a psicologia histórico-cultural, a autora discute as relações entre leitura, pensamento, fala e escrita.

Assim, estabeleceu-se, como objetivos específicos, investigar a relação entre a linguagem oral e escrita apresentadas pelos alunos que não se apropriam da escrita; a passagem da fala para a escrita, buscando apreender as relações entre fala oral, fala interior, pensamento e escrita; o processo da escrita como a forma mais elaborada de representação, e suas características nestes alunos com problemas na escrita; a relação entre sentidos e significados (nos termos adotados por Vigotski, em que sentido tem uma conotação mais pessoal e significado é dicionarizado) que percorre as leituras realizadas pelos alunos; a construção pelos sujeitos dos significados que diferem daqueles convencionais, dificultando o entendimento dos textos; a questão da apresentação da escrita de forma diferente daquela convencional. (GONÇALVES, 2005, p. 2).

Parafrazeando Vigotski, Gonçalves (2005) enfatiza em seu artigo a necessidade do ensino da linguagem escrita e não apenas da escrita das letras, pois, segundo a autora, na psicologia histórico-cultural, a escrita não é uma complicada habilidade motora, mas um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança. Enfatiza a autora ainda que, para Vigotski, pensamento e linguagem são funções diferentes, com raízes genéticas diferentes, mas profundamente interligadas.

Pensamento e fala se cruzam no pensamento verbal, cuja unidade é o significado da palavra. Tal significado desenvolve-se num processo histórico-

cultural. Vigotski desmembra o significado em dois elementos: o sentido (que seria a somatória dos eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência) e o significado dicionarizado (uma das zonas do sentido, a mais estável). Todas estas questões demonstram a complexidade desse processo. Daí a necessidade de um estudo mais aprofundado, do ponto de vista dos fundamentos psicológicos, do processo de apropriação da escrita. (GONÇALVES, 2005, p. 4).

Gonçalves (2005, p. 9) afirma que na escrita a criança tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estudados e memorizados, da mesma forma que tem que pôr as palavras em uma certa seqüência, para que possa formar uma frase.

Ainda sobre essa questão, Vigotski (1993)⁷⁰ continua: A escrita exige um trabalho consciente porque sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral. Esta última precede a fala interior no decorrer do desenvolvimento, ao passo que a escrita segue a fala interior e pressupõe a sua existência (o ato de escrever implica uma tradução a partir da fala interior). Mas a gramática do pensamento não é igual nos dois casos. Poder-se-ia até mesmo dizer que a sintaxe da fala interior é exatamente oposta à sintaxe da escrita, permanecendo a fala oral numa posição intermediária (pp. 85-86). (GONÇALVES, 2005, p. 9).

De acordo com a autora, na fala interior o sentido prevalece, mas na escrita ou na fala oral, trata-se de permitir que o outro compreenda o que está sendo dito, portanto, os significados prevalecem. Assim, mesmo que os sujeitos possam recorrer ao sentido [pessoal] devem ter o trabalho de transformá-lo ou priorizar o significado, tanto na fala quanto na escrita, para que o interlocutor possa compreendê-lo: “[...] produzir, de forma adequada, conforme convenção em nossa cultura, a forma como deve ser apresentada a escrita. [...] A escrita é o culminar de um processo elaborado de representação, que passa por diferentes manifestações em sua construção – pensamento, fala oral e interior – até chegar à sua forma mais abstrata e convencional” (GONÇALVES, 2005, p. 10-11).

Neste sentido, Almeida e Antunes (2005) também discutem em outro dos artigos analisados a atividade de ensino e criticam o uso que a pedagogia tradicional fez (e faz) do decorar, da memorização mecânica ou por repetição de conteúdos. Segundo os autores, tal modelo de aprendizagem se expressa claramente nas formas de avaliação desta pedagogia,

[...] cuja principal característica é a reprodução, palavra por palavra, *ipsis litteris*, das palavras do professor/livro. Assim sendo, os processos mnemônicos neste modelo restringem-se à memória mecânica, estudada por Ebbinghaus (1964)⁷¹ no final do século passado. [...] Já o modelo pedagógico

⁷⁰ VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

⁷¹ EBBINGHAUS, Hermann. **Memory: a contribution to experimental psychology**. Tradução: Henry Ruger e

subseqüente, a este, o escolanovista, desconsiderou totalmente a investigação e a utilização de recursos mnemônicos como instrumento de aprendizagem. Na ânsia de se contrapor aos pontos críticos da pedagogia tradicional, os autores escolanovistas desconsideraram os procedimentos de ação tradicional junto com processos importantes (como os relacionados à memória) envolvidos na relação ensino-aprendizagem. (ALMEIDA; ANTUNES, 2005, p. 13).

Os autores também fazem considerações em relação à atividade de ensino, afirmando que é necessário que o professor conheça a estrutura e o funcionamento dos processos psicológicos para que possa planejar suas aulas “[...] tendo em vista, o como os alunos aprendem, seus diversos tipos de memória e a melhor forma de apropriação de conteúdos pelos discentes, elaborando assim os melhores caminhos e técnicas para fazê-lo.” (ALMEIDA; ANTUNES, 2005, p. 14). Nas palavras dos autores, é necessário:

[...] organizar a transmissão dos conteúdos escolares de tal forma que haja não somente a memorização das informações, mas que também haja a relação/aproximação destes conteúdos com outros já aprendidos, assim como com a sua vida cotidiana. Desta forma é relevante o planejamento da seqüência de conteúdos, o melhor encadeamento das informações para que o sujeito possa relacionar os conteúdos corretamente promovendo assim um efetivo desenvolvimento do indivíduo e uma ampliação de sua zona de desenvolvimento proximal. Os elementos aprendidos são relacionados com os demais, desconstruindo a idéia de que cada conteúdo/disciplina é uma gaveta/receptáculo sem conexão com os outros conhecimentos. Assim, os conhecimentos apropriados podem ser compreendidos em sua totalidade e não de forma fragmentada, como um arquipélago de informações. Entende-se aqui que este pode ser um rico instrumento para que o aluno (assim como o professor) passe a significar a educação/sistema educativo de uma outra maneira, valorizando-a, pois participará efetivamente do processo de ensino-aprendizagem. (ALMEIDA; ANTUNES, 2005, p. 14).

Asbahr (2004) discute em outro artigo a significação da atividade pedagógica nos marcos do materialismo histórico dialético e das contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. A autora afirma a educação como atividade indispensável à humanização, mesmo quando esta não se dá de forma planejada. Para a autora,

A educação é o processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente. É por meio da educação que nos humanizamos, tornando-se possível a formação de nossa segunda natureza, a natureza social. Saviani (2000, p. 17)⁷² sintetiza o objetivo da atividade educativa “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”. (ASBAHR, 2004, p. 6).

Clara Bussenius. New York: Dover, 1964. 123 p.

⁷² SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2000.

Aponta, porém, a autora que seu objetivo não é discutir a atividade educativa de forma geral e sim aquela específica da escola, a atividade de ensino. A autora entende a escola como a instituição social cuja especificidade é a transmissão do saber historicamente acumulado de forma sistematizada e organizada, e o professor como sujeito condutor da atividade pedagógica, condutor do processo de apropriação do conhecimento do aluno. Segundo esta autora,

[...] o professor é responsável por organizar situações propiciadoras da aprendizagem levando em conta os conteúdos a serem transmitidos e a melhor maneira de fazê-lo. O professor é, portanto, o mediador entre o conhecimento e o aluno, entre os produtos culturais humano-genéricos e seres humanos em desenvolvimento. [...] Assim, a atividade do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico (BASSO, 1998, p. 04)⁷³. Embora todo o processo educativo tenha caráter mediacional, o trabalho do professor guarda especificidades [...] (ASBAHR, 2004, p. 7).

Para a autora, embora todo o processo educativo tenha caráter mediacional, o trabalho do professor guarda especificidades, já que sua finalidade é garantir que os alunos se apropriem do saber elaborado, sistematizado, clássico. Segundo a autora, ao proporcionar que o aluno se aproprie das esferas não cotidianas de saber, a atividade pedagógica amplia o campo de desenvolvimento do educando, produzindo assim desenvolvimento.

Segundo Vigotski (1988, p. 114)⁷⁴, “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Assim os conteúdos escolares devem ser organizados de maneira a formar na criança aquilo que ainda não está formado, elevando-a a níveis superiores de desenvolvimento. Cabe ao ensino orientado, produzir na criança neoformações psíquicas, isto é, produzir novas necessidades e motivos [...] (ASBAHR, 2004, p. 7).

A autora afirma que, se a significação social da atividade pedagógica é garantir que os alunos se apropriem do conhecimento não-cotidiano e a finalidade direta de sua ação é produzir desenvolvimento psíquico, compete ao professor organizar sua prática de maneira a dar conta desses objetivos. Citando Moura (2001)⁷⁵, a autora aponta que:

Cabe ao professor “planejar *atividades orientadoras de ensino*”: Chamamos de *atividade orientadora de ensino* aquela que se estrutura de modo a permitir

⁷³ BASSO, I. S. **Significado e sentido do trabalho docente**. Cad. CEDES. [online]. Abr. 1998, vol.19, n.44, p. 19-32. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 18 junho 2003.

⁷⁴ VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ed. Cone, 1988. p. 103-117.

⁷⁵ MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A.D. de; CARVALHO, A. M. P. de (Orgs.). **Ensinar a ensinar**: Didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001. p. 143-162.

que os sujeitos interajam, mediados por um conteúdo negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação problema. [...] A *atividade orientadora de ensino* tem uma necessidade: ensinar; tem ações: define o modo ou procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; e elege instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação (livro, giz, computador, ábaco etc.). E, por fim, os processos de análise e síntese, ao longo da atividade, são momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende. (ASBAHR, 2004, p. 7-8).

A autora também afirma em seu artigo que além de garantir a apropriação do conhecimento pelo aluno, a formação da postura crítica do aluno deve ser garantida, permitindo-se que o educando tenha acesso também ao “processo de produção do conhecimento”. A autora, citando Basso (1994⁷⁶; 1998), aponta que é necessário se compreender o “aluno” como sujeito da atividade de ensino/aprendizagem, o qual deve superar o modo espontâneo e cotidiano de conhecer (ASBAHR, 2004, p. 8).

Os princípios destacados, em relação à atividade de ensino, por Gonçalves (2005), Almeida e Antunes (2005) e Asbahr (2004) se contrapõem a uma atividade de ensino centrada no cumprimento de programas/conteúdos e supera a linearidade e unilateralidade da atividade de ensino tradicional. Os autores apontam caminhos e métodos para uma prática de ensino que possibilite a aprendizagem de todos os estudantes⁷⁷. Tais estudos direta ou indiretamente contribuem para a superação da situação de fracasso em que grande parte dos estudantes se encontra. Destaque-se que o artigo de Gonçalves (2005), ao focar o fracasso escolar, vai além da denúncia, e por compreender que a atividade de ensino contribui para o sucesso ou o fracasso escolar aponta elementos pedagógicos que podem contribuir para a superação dos problemas de aprendizagem.

Interessante notar que tanto nos textos apresentados no GT “Educação Fundamental” quanto no GT “Psicologia da Educação” constatam-se dificuldades e entraves enfrentados pelos professores no processo de “ensino-aprendizagem”. Pereira e Ferreira (2005, p. 1), por exemplo, afirmam que muitos “professores alfabetizadores, ainda têm pouca compreensão do processo de construção da leitura e escrita [...]”.

Tais dificuldades podem indicar que as contribuições do campo teórico de referência para a educação fundamental, incluindo-se a Psicologia da Educação, são insuficientes para fundamentar e orientar o campo das práticas pedagógicas; e/ou, então, que há entre os professores um movimento de desvalorização da teoria e das metodologias de ensino. Para se

⁷⁶ BASSO, I. S. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente**: um estudo a partir do ensino de História. 1994. 123p. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994.

⁷⁷ Desde que haja condições objetivas e subjetivas para tanto.

tentar elucidar estas duas hipóteses, faz-se necessário ver o que os artigos apresentados no GT “Psicologia da Educação” apontam sobre a relação teoria-prática pedagógica.

3.2.3 Relações entre teorias e práticas pedagógicas

A educação brasileira, segundo Chakur, Silva e Massabni (2004), desde a década de 1970 tem convivido intensamente com o construtivismo piagetiano. De acordo com as autoras, pela segunda vez, esta tem sido a principal abordagem teórica que fundamenta as diretrizes e medidas oficiais na área educacional (LDB 5692/71) e mais recentemente os PCNs. No entanto, afirmam as autoras, a tentativa de “aplicar Piaget” na elaboração de categorias curriculares apresenta nitidamente um desvirtuamento das idéias piagetianas, pois, segundo estas autoras, certas idéias foram distorcidas quando transpostas para o “campo educacional”.

As autoras detalham as idéias piagetianas e fazem críticas às tentativas de “aplicar Piaget” no “campo educacional”, e concluem que “possivelmente, quando o professor tenta ‘aplicar o construtivismo’ em sala de aula, essas idéias formam um emaranhado sincrético com as crenças que ele elaborou até então e às quais recorre em suas práticas diárias” (CHAKUR; SILVA; MASSABNI, 2004, p. 4).

Dentre as “distorções da teoria piagetiana” no “campo educacional”, as autoras destacam e discutem a distorção em relação ao conhecimento, afirmando que o professor deve considerar os conhecimentos cotidianos trazidos pelo aluno, mas deve considerá-los como ponto de partida, visando a superá-los, levando o aluno a mudar suas idéias para aproximá-las das idéias científicas; pois, entendem as autoras, os conhecimentos da vida diária provêm da experiência imediata e “servem à solução de problemas práticos”, o conhecimento cotidiano busca a utilidade, enquanto o conhecimento científico busca a veracidade.

É missão da escola ensinar o conhecimento científico e transmitir os bens culturais. É comum ouvirmos na escola o slogan de que se deve considerar o que a criança já sabe, deve-se olhar a realidade do aluno e o que ele traz de bagagem. Estes não são enunciados bem fundamentados, falta-lhes argumento. O perigo deste slogan é que pode levar a um esvaziamento dos conteúdos escolares à medida que se centra no conhecimento cotidiano. Para

Piaget (1977)⁷⁸, uma das tarefas da educação é formar o raciocínio. [...] A evolução das estruturas mentais da criança de um estágio a outro depende dos conteúdos oferecidos, que funcionam como alimentos que ativam as estruturas, fazendo-as progredir. (CHAKUR; SILVA; MASSABNI, 2004, p. 7-8).

Para as autoras, as idéias tomadas como construtivistas pelos professores provavelmente têm como fontes tanto a formação inicial quanto os cursos e projetos de educação continuada, as trocas mútuas de informação entre os educadores e as revistas dirigidas aos professores, assim como os livros de divulgação, artigos e resumos de “obras que aligeiram a teoria”. Materiais estes que, de acordo com as autoras, são enviados às escolas pelas Secretarias de Educação: “Nossa hipótese é, pois, que os desvios da teoria construtivista original de Piaget possivelmente já estão presentes nos meios de divulgação do ‘pacote educacional’ – na formação inicial e continuada, em revistas, artigos, etc.” (CHAKUR; SILVA; MASSABNI, 2004, p. 11). De acordo com as autoras,

A decisão de implantar certa teoria na educação leva os agentes legisladores e divulgadores a transmiti-la de forma aligeirada, recorrendo, então, a frases feitas, chavões e slogans, mais fáceis de serem assimilados, mas que perdem seu sentido ao mudar de contexto e desligar-se do arcabouço teórico original. Além disso, diante de um “pacote” divulgado por órgãos superiores, que impõem certas diretrizes ou princípios para a prática, o professor busca incorporá-lo ou combiná-lo com suas crenças prévias. Se essas diretrizes são retiradas de uma teoria psicológica, sem que haja a mediação de uma teoria propriamente pedagógica, bem sistematizada e organizada, e na ausência de um método daí derivado [...] dificilmente esses princípios ou diretrizes serão operacionalizados na prática; mais que isso, tendem a ser ainda mais distorcidos quando o professor tenta assimilá-los. (CHAKUR; SILVA; MASSABNI, 2004, p. 11-12).

De outra perspectiva, Asbahr (2004) também discute a relação teoria-prática pedagógica. A autora analisa o fenômeno da alienação entre os docentes:

Segundo Vasconcellos (1999, p. 25)⁷⁹, a alienação docente engloba vários aspectos da vida educativa. Assim percebemos que ao educador falta clareza com relação à realidade em que ele vive, não dominando, por exemplo, como os fatos e fenômenos chegaram ao ponto em que estão hoje (dimensão sociológica, histórico-processual); falta clareza à sua ação mais específica em sala de aula (dimensão pedagógica). (ASBAHR, 2004, p. 8).

⁷⁸ PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1977.

⁷⁹ VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico.** São Paulo: Libertad, 1999.

Para a autora, a atividade pedagógica alienada deixa de se caracterizar como atividade e se transforma em mera operação automatizada de repetir conteúdos infinitamente e reproduzir de forma mecânica o que está no livro didático, ou ainda, o professor passa a “ficar esperando, na sala de aula, o tempo passar” enquanto os “alunos” realizam tarefas também sem sentido. Asbahr (2004) destaca que na sociedade de classes há uma ruptura entre a significação social e o sentido pessoal, ruptura que caracteriza uma consciência alienada.

Estendendo essa análise ao trabalho do professor, Basso (1994, p. 38-39), postula que a atividade pedagógica será alienada sempre que o sentido pessoal não corresponder ao significado social da prática docente: “Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for, apenas, o de garantir a sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário, haverá a cisão com o significado fixado socialmente, entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas [...]” (ASBAHR, 2004, p. 8).

Segundo a autora, neste caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar, pois a cisão entre significado e sentido pessoal no trabalho docente compromete o produto do trabalho do educador e interfere diretamente na qualidade do ensino ministrado. A autora aponta ainda que a alienação da atividade pedagógica somente pode ser compreendida se forem analisadas as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente como unidade dialética.

Como condições objetivas, a autora [Basso, 1994] elenca a extensa jornada de trabalho dos educadores, a questão dos baixos salários e a falta de recursos materiais nas escolas. Como condição subjetiva, estaria a formação teórica e acadêmica do professor que vem se apresentando como insuficiente, pautada num ensino “bacharelesco e enciclopédico” (p. 72) e apresentando uma grande distância entre os conteúdos aprendidos nos cursos de licenciatura e a realidade da escola pública. (ASBAHR, 2004, p. 9).

Pode-se concordar com Asbahr (2004) que a significação social da atividade pedagógica deveria ser a de possibilitar aos estudantes a apropriação do conhecimento não-cotidiano e que a finalidade da atividade pedagógica deveria ser produzir desenvolvimento psíquico. Contudo, os dados da presente pesquisa indicam que o conhecimento escolar do ensino fundamental não rompe com a estrutura e lógica do conhecimento cotidiano, que o conhecimento científico vem sendo menosprezado na escola e que a finalidade formativa da educação escolar – produzir desenvolvimento psicológico nos planos emocional, intelectual e volitivo – não está clara entre os professores, nem estes sabem como promover tal desenvolvimento.

Em que pese não ser objetivo desta pesquisa aprofundar a questão da alienação entre os trabalhadores docentes – o que exigiria uma dissertação específica em relação a este fenômeno –, é possível destacar um aspecto desta questão. Os dados analisados até o momento indicam a presença, entre os professores, de uma outra forma de alienação⁸⁰, característica das sociedades capitalistas, a qual já foi discutida anteriormente: a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Assim, a alguns profissionais da educação caberia pensar e teorizar a educação escolar (pesquisadores, docentes universitários, e profissionais envolvidos na elaboração e gestão das políticas educacionais), e a outros (os docentes do ensino fundamental que estão diretamente em sala de aula) competiria aplicar na prática as proposições elaboradas por aqueles outros.

Entendimento que, se correto, explica, em partes, o processo de desvalorização da teoria entre os professores do ensino fundamental e também as insuficiências teóricas no processo de formação dos professores, ou nas palavras de Chakur, Silva e Massabni (2004), “o aligeiramento da teoria no campo educacional”. Se assim for, pode-se afirmar que as insuficiências teóricas no processo de formação dos professores não são ocasionais, mas expressam uma forma característica de organização do trabalho nas sociedades capitalistas: a divisão entre trabalho manual e intelectual. Logo, esta formação teoricamente insuficiente dos professores do ensino fundamental estaria de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. Desvalorização da teoria no processo de formação dos professores que, possivelmente, apresenta implicações em relação ao objeto das práticas pedagógicas: o conhecimento escolar.

⁸⁰ Entede-se, tendo como referência Lukács (“Ontologia do Ser Social: Alienação”), que a alienação não é algo autônomo, mas “é um elemento do processo de desenvolvimento social no qual ela, segundo as circunstâncias, ou parece desaparecer de todo ou manifesta abertamente a sua particularidade”. Para o autor, a essência da alienação consiste em que: a) “toda a alienação é um fenômeno que tem fundamento sócio-econômico e, sem uma clara mudança da estrutura econômica, nenhuma ação individual é capaz de mudar nada de essencial em tais fundamentos”; b) “toda alienação, embora nascendo sobre esta base é, todavia, antes de tudo um fenômeno ideológico, cujos efeitos restringem de tantos lados e tão solidamente cada indivíduo investido dela, que a superação subjetiva pode ter lugar na prática somente como ato do próprio indivíduo. [...] ele mude em termos efetivos, práticos, o próprio modo de reagir aos fatos sociais, a própria atitude quanto a sua conduta de vida e dos outros homens”; c) “no ser social existem somente alienações concretas”. E é com base neste último item que se pode falar em diferentes “formas de alienação”.

3.3 Conhecimento escolar

3.3.1 O conhecimento escolar no atual contexto

Com relação ao conhecimento que deve ser objeto das práticas pedagógicas e substrato da formação escolar, poucos são os pesquisadores que apresentaram seus estudos neste grupo – “Psicologia da Educação” – e que abordam esta temática. Parte destes entende que é objetivo da escola transmitir os bens culturais acumulados pela humanidade, ensinar o conhecimento científico – o qual supera o modo espontâneo e cotidiano de conhecer. Neste sentido, entendem que a finalidade da atividade pedagógica é gerar desenvolvimento psicológico e para tanto a escola deve envidar esforços para que os estudantes se apropriem do saber socialmente elaborado e sistematizado.

Asbahr (2004, p. 7) cita Saviani (2000)⁸¹, ao analisar este saber: “não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. A autora aponta que para Saviani este saber constitui-se de saberes não cotidianos a ciência, a arte, a filosofia, a moral etc.; e, “Ao proporcionar que o aluno aproprie-se das esferas não cotidianas de saber, a atividade pedagógica amplia o campo de desenvolvimento do educando, isto é, produz desenvolvimento.” (ASBAHR, 2004, p. 7).

Afirma a autora, contudo, que além de se possibilitar ao estudante a apropriação do conhecimento de forma planejada, outro aspecto importante a ser abordado pela prática pedagógica é a formação da postura crítica do aluno, e, neste caso, é necessário que este participe intencionalmente do processo de apropriação do saber e supere o modo espontâneo e cotidiano de conhecer.

A partir de outra abordagem teórica – a construtivista –, Chakur, Silva e Massabni (2004) também afirmam ser missão da escola ensinar o conhecimento científico e transmitir os bens culturais produzidos pela humanidade. Contudo, as autoras alertam para o fato de que é “comum ouvirmos na escola o slogan de que se deve considerar o que a criança já sabe, deve-se olhar a realidade do aluno e o que ele traz de bagagem” (CHAKUR; SILVA; MASSABNI, 2004, p. 7). E para estas autoras é necessário se ter cuidado com estes

⁸¹ SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2000.

enunciados, pois quando não são bem fundamentados, podem levar a um esvaziamento dos conteúdos escolares, se estes se limitarem ao conhecimento cotidiano. As autoras afirmam que uma das tarefas da educação é formar o raciocínio, destacando que para Piaget a “evolução” das estruturas mentais da criança depende dos conteúdos oferecidos, os quais, como citado anteriormente, ativam tais estruturas.

Independentemente do fato de na teoria piagetiana os conteúdos serem concebidos como elementos que “ativariam” estruturas já existentes, o que é exatamente oposto ao entendimento da psicologia histórico-cultural, para a qual as estruturas ou funções psicológicas superiores são formadas a partir da aprendizagem, o que importa destacar é que, aparentemente, há consenso em relação à importância dos conhecimentos científicos na formação escolar, entre alguns autores construtivistas e os que se fundamentam na abordagem histórico-cultural. Entretanto, no grupo de trabalho “Psicologia da Educação”, tal compreensão não é consensual.

Pereira (2002), por exemplo, critica o processo de transmissão de conteúdos ao “aluno”, propondo que os conhecimentos sejam construídos de forma coletiva em sala de aula.

[...] a lógica do projeto é pautada no produto: a aprendizagem é verificada por seu “produto acabado”, por aquilo que foi aprendido pelo aluno. Nesse sentido quanto mais conteúdos a professora vencer com seus alunos, mais produtos terá, maior aprendizagem ocorrerá em sala de aula [...] O conteúdo passa de um momento de sentido no processo de produção de conhecimento/interação social, para tornar-se um esquema geral ao qual o processo deve subordinar-se. Os poucos momentos de construção coletiva de conhecimentos instaurados em sala de aula são interrompidos em prol da transmissão de conteúdos ao aluno. [...] restringindo sua atuação apenas ao desenvolvimento de programas pré-elaborados e à transmissão de conteúdos já sistematizados, que, mesmo quando contextualizados estão desvinculados de uma ação prática do aluno. (PEREIRA, 2002, p. 13-14).

A crítica realizada por Pereira (2002) decorre da análise da atividade de ensino em uma classe de aceleração, a qual tinha por objetivo “eliminar a distorção série-idade entre os alunos”. E dentre as críticas elaboradas pela autora uma diz respeito à constatação de que a professora da turma estudada não conseguia estabelecer relações entre os conceitos científicos estudados e os conceitos cotidianos já apropriados pelos alunos. Para a autora, a referida professora:

[...] preocupa-se em desenvolver a aprendizagem dos conceitos científicos, o que é, de certo, a função da escola; entretanto, não se utiliza, para isso da experiência dos alunos, a não ser como incentivo para a tarefa, não atuando

como mediadora de conhecimentos, mas, apenas, como transmissora de conteúdos a serem assimilados. [...] a professora encontra-se “presa” ao conteúdo a ser dado. É necessário cumprir um programa, concluir conteúdos, ou seja, ensinar/transmitir para que o aluno aprenda/adquira conhecimento. [...] “da forma como tem sido vista na escola, a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança. Aparentemente, então, o aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do conhecimento do professor (SMOLKA, 1988: p.31)⁸².” (PEREIRA, 2002, p. 6, 8, 12).

Pode-se concordar com a crítica da autora com relação ao fato de a prática pedagógica limitar-se à simples transmissão de conteúdos. Pois, como apontado por Asbahr (2004), é imprescindível se garantir as condições necessárias para que o estudante possa se apropriar do conhecimento, assim como é necessário que a atividade pedagógica forme a postura crítica deste. Contudo, a afirmação da autora de que os conhecimentos devem ser construídos coletivamente em sala de aula exige reflexão.

Entende-se que o homem não nasce homem, mas ao nascer é apenas potencialidade e tem de se fazer homem, fazer este que exige que cada novo indivíduo – para se tornar humano – se aproprie do patrimônio cultural-instrumental produzido historicamente pelo ser social. De acordo com Leontiev (1978), a forma particular de transmissão às gerações seguintes, das aquisições humanas, se deve a uma atividade humana criadora e produtiva fundamental: o trabalho. No decurso desta atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer se cristalizam de certa maneira nos seus produtos materiais, intelectuais e ideais. Segundo o autor, a experiência sócio-histórica da humanidade acumula-se sob a forma de fenômenos objetivos no mundo objetivo e possibilitar esta apropriação – de conhecimentos, métodos, técnicas, linguagem, funções psicológicas etc. –, é o objetivo da educação.

Como demonstra Leontiev (1978), inicialmente o processo de educação ocorria de forma espontânea, não sistemática, ainda que exigisse uma postura ativa por parte do sujeito, pois para se apropriar dos objetos e conhecimentos produzidos ao longo do desenvolvimento histórico é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de

⁸² A autora refere-se à obra: SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita** – alfabetização como processo discursivo. Campinas: Cortez; Unicamp, 1988.

fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e diversas formas de atividade social, desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta linguagem. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. (LEONTIEV, 1978, p. 284).

Nas primeiras etapas do desenvolvimento da sociedade humana, as crianças aprendiam na medida em que participavam das relações sociais, dos rituais e práticas da comunidade; atividades e relações com o mundo que têm por pressuposto, sempre e necessariamente, a relação com outros homens, pois a atividade em relação ao objeto deve ser adequada e não uma ação qualquer, uma manipulação espontânea de objetos. A criança aprende a atividade adequada, num processo de comunicação com outras pessoas – pessoas mais experientes, adultos ou crianças com nível de desenvolvimento mais adiantado. Para o autor este processo, pela sua função, é um processo de educação.

Este processo evidencia a importância fundamental da educação na formação da criança. Com a complexificação do ser social e do seu trabalho, a educação – prática social de formação das novas gerações – também se complexificou, se transformou, exigindo momentos específicos, profissionais específicos e uma instituição específica – a escola.

É evidente que a educação pode ter e tem efetivamente formas muito diversas. Na sua origem, nas primeiras etapas do desenvolvimento da sociedade humana, como nas crianças pequenas, é uma simples imitação dos atos do meio, que se opera sob o seu controle e com a sua intervenção; depois complica-se e especializa-se, tomando formas tais como o ensino e a educação escolares, diferentes formas de educação superior e até formação autodidata. Mas o ponto principal que deve ser bem sublinhado é que este processo deve sempre ocorrer [...] O movimento da história é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação. (LEONTIEV, 1978, p. 291).

Conforme o autor, quanto mais progride a humanidade mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa.

Razão por que toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os

programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. (LEONTIEV, 1978, p. 291).

Destaque-se que a educação, ao se complexificar, não se separa do trabalho, continua mantendo relações, ainda que mediadas, com este último complexo: as mudanças históricas do/no trabalho acarretam conseqüências para a educação. Contudo, também é necessário destacar que o complexo educação não se confunde com o complexo trabalho ou com os outros complexos com os quais se relaciona, como a ciência, por exemplo.

Como discutido anteriormente, na análise do GT “Educação Fundamental”, entende-se que a aprendizagem não consiste em uma mera cópia, reflexo exato ou simples reprodução do conteúdo a ser aprendido, porém entende-se que elaborar sínteses pessoais, a partir do conhecimento apropriado, não é um processo de construção ou reconstrução do conhecimento. Ao menos no que refere ao conhecimento científico cuja elaboração e sistematização, como já indicado, compete à ciência. Construção científica do conhecimento que demanda rigor metodológico e uma concepção de mundo sistematizada, coerente e consistente, o que não é possível ao sujeito que está iniciando seu processo de formação escolar.

Contudo, ao que parece o entendimento de que o conhecimento é produzido em sala de aula tem fundamentado as práticas pedagógicas e é defendido no artigo de Cruz (2005) apresentado neste grupo de trabalho. Cruz (2005, p. 7-8) afirma que a criança produz conhecimentos sobre o mundo: “A produção de conhecimento sobre o mundo pela criança – enquanto processo mediado pelo outro e pela linguagem – não pode, então, ser coerentemente reduzida à sua dimensão lógico-racional”. A autora afirma ainda que “a visão de significação presente em Vygotsky permite evidenciar o lugar atribuído à linguagem ‘na produção de conhecimento e na atividade da imaginação’ e os seus modos de funcionamento, suas não coincidências (entre pensamento e linguagem, sentido e significado, palavra e significação, etc.)” (idem, p.14).

Segundo a autora, “a visão de significação em Vygotsky” evidencia também o caráter produtivo/criativo que permeia as relações entre o homem e o mundo, alçando-as a uma dimensão simbólica e imaginária, que inviabiliza qualquer redução do conhecimento à lógica abstrata:

Ao propor no manuscrito de 1929, uma psicologia concreta do homem, ele defende a idéia de que o homem constrói a si próprio, abalando – em nosso modo de ver – qualquer pretensão de atribuir um *telos* ao desenvolvimento humano. [...] É esta centralidade, do simbólico e do imaginário que abre

possibilidades interessantes para repensar as questões da elaboração do conhecimento e do *telos* de desenvolvimento cognitivo, uma vez que não permite que elas sejam reduzidas à perspectiva da lógica e da racionalidade abstrata. É por isso que, num olhar vygotskiano, parece-nos possível atribuir à imaginação um papel explicativo dos processos de conhecimento do mundo pela criança [...] (CRUZ, 2005, p. 12-13).

Destaque-se que Almeida e Antunes (2005) têm um entendimento diferenciado da teoria vigotskiana. Para estes autores, quando um conteúdo é aprendido, o indivíduo memoriza aquelas informações, que, em conexão com aquelas por ele já apropriadas, são significadas ou re-significadas. Processo este de re-significação que os autores entendem no sentido de síntese. Segundo suas próprias palavras,

[...] o indivíduo promove a síntese de seus conhecimentos, alterando assim sua compreensão da realidade. Essa alteração – ou seja, o quanto, o que e até mesmo quando, haja vista que um dado conhecimento pode ter novas significações durante o tempo – é muito variável, pois depende não só dos conteúdos apropriados, mas também de como o indivíduo significou esses conhecimentos (sentido pessoal) e do tipo de apropriação que foi realizado, se baseado em conceitos espontâneos ou científicos, se na cotidianidade ou por meios sistematizados [...] (ALMEIDA; ANTUNES, 2005, p. 11).

Assim, enquanto Cruz (2005, p. 12-13) afirma a “centralidade do simbólico e do imaginário” e que é possível atribuir à imaginação um papel explicativo dos processos de produção de conhecimento do mundo pela criança, Almeida e Antunes (2005) afirmam que o indivíduo promove a síntese de seus conhecimentos, alterando assim sua compreensão da realidade, mas que esta alteração se opera na dimensão do sentido pessoal, não diz respeito ao significado social de determinado conhecimento. O que evidencia que essas são duas formas divergentes de interpretação da teoria vigotskiana.

Para Gonçalves (2005, p. 4), pensamento e fala se cruzam no pensamento verbal, cuja unidade é o significado da palavra, e tal significado se desenvolve num processo histórico-cultural. Destaca a autora que Vigotski desdobra o significado em dois elementos: “o sentido (que seria a somatória dos eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência) e o significado dicionarizado (uma das zonas do sentido, a mais estável)” (GONÇALVES, 2005, p. 4)⁸³.

Por compreenderem as diferenciações que Vigotski faz entre sentido (pessoal) e significado (social), Almeida e Antunes (2005, p. 11) afirmam que um dado conhecimento pode ter novas significações durante o tempo, mas estas novas significações ou são de ordem

⁸³ Diferentemente do que foi tratado anteriormente, a partir desse item do presente texto a relação entre significado e sentido pessoal se refere à palavra, às relações entre pensamento e linguagem.

social e histórica, ou se são da ordem individual e devem ser entendidas como mudanças na dimensão do sentido pessoal.

Concorda-se com Almeida e Antunes (2005), pois, como afirma Vigotski (2001), no momento em que se aprende uma palavra nova, o processo de desenvolvimento do conceito está em seu início, ocorrendo um processo de desenvolvimento interno do significado da palavra.

[...] o que constitui o ponto central, o eixo fundamental e o principal pensamento de todo nosso trabalho: no momento em que se aprende uma palavra nova, o processo de desenvolvimento do conceito correspondente não finaliza, senão que só começa. No momento da assimilação inicial, a nova palavra não se acha ao final, senão ao princípio de seu desenvolvimento e durante este período é sempre uma palavra imatura. O desenvolvimento interno paulatino de seu significado conduz ao amadurecimento da própria palavra. O desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem resulta aqui, e em todo lugar, o processo fundamental e decisivo no desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança (Vigotski, 2001, p. 284)⁸⁴.

Se no momento em que se aprende uma palavra nova o processo de desenvolvimento do conceito está em seu início, ocorrendo um processo de desenvolvimento interno do significado da palavra, este desenvolvimento do significado, estas “novas significações” ocorrem no pensamento da criança, não dizem respeito ao significado social da palavra, ao conceito enquanto tal ou ao conhecimento socialmente produzido sobre o mundo. Logo, o entendimento de Cruz (2005, p. 7-8) de que a visão de significação presente em Vygotsky permite evidenciar o lugar atribuído à linguagem na “produção de conhecimento sobre o mundo pela criança” parece estar equivocado.

De acordo com os pressupostos da abordagem histórico-cultural, a criança não produz conhecimentos sobre o mundo, mas se apropria do conhecimento produzido sobre o mundo. Um processo de apropriação em que o significado da palavra, o conceito, não está dado imediatamente, mas se desenvolve na medida em que a criança vai produzindo novas sínteses do conhecimento apropriado. Importante destacar também que quando Cruz (2005, p. 12) aponta que Vigotski, no manuscrito de 1929, propõe uma psicologia concreta do homem e defende a idéia de que o homem constrói a si próprio, a autora não apreende o sentido atribuído por Vigotski a esta afirmação, pois o autor, quando afirma que “o homem constrói a

⁸⁴ Tradução livre. No original, lê-se: [...] lo que constituye el punto central, el eje fundamental y el principal pensamiento de todo nuestro trabajo: en el momento en que se aprende una palabra nueva, el proceso de desarrollo del concepto correspondiente no finaliza, sino que sólo comienza. En el momento de la asimilación inicial, la nueva palabra no se halla al final, sino al principio de su desarrollo y durante este período es siempre una palabra inmadura. El desarrollo interno paulatino de su significado conduce a la maduración de la propia palabra. El desarrollo del aspecto semántico del lenguaje resulta aquí y en todo lugar el proceso fundamental y decisivo en el desarrollo del pensamiento y el lenguaje del niño (VYGOTSKI, 2001, p. 284).

si próprio”, não está se referindo ao homem como representante singular da espécie, mas ao homem como ser genérico, ao gênero humano.

O gênero humano produz conhecimentos sobre o mundo, produz e modifica significados, o que a criança faz é, ao apropriar-se desta produção de conhecimentos do gênero, realizar sínteses próprias, conferindo sentido pessoal aos conhecimentos apropriados. Sínteses estas realizadas pelo pensamento lógico e com a ajuda da “imaginação criadora”, a qual não é ilógica ou irracional, ao contrário, está inter-relacionada com o pensamento lógico-racional⁸⁵.

A idéia de que o processo de apropriação de significados pela criança na escola e/ou re-significação é um processo de “produção de conhecimentos” sobre o mundo tem por fundamento uma concepção idealista do conhecimento da realidade. Estes autores, segundo os textos analisados, não compreendem o conhecimento como expressão de determinações da existência. Ao que parece, para eles é como se o conhecimento – conceitos e categorias – fosse somente produto da consciência, não tivesse relação alguma com a realidade concreta. Podendo assim ser construído e reconstruído em sala de aula.

A análise dos dados indica que estes autores entendem ser a referida “produção de conhecimentos em sala de aula” um processo de produção de significados, o que *a priori* não é de todo incoerente. Contudo, tais autores não apreendem a diferenciação no campo da significação entre sentido e significado. Esta não compreensão tem contribuído para a aceitação e a difusão junto à educação da idéia de que a criança produz conhecimentos em sala.

Resumindo, o “conhecimento” é compreendido de diferentes formas pelos poucos autores que, no GT “Psicologia da Educação”, abordam esta categoria: um grupo defende a importância dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade – ciências exatas e biológicas, filosofia, sociologia, história, arte etc. – na constituição do conhecimento escolar a ser possibilitado para a apropriação dos estudantes; e outro grupo entende que o conhecimento deve ser construído coletivamente em sala de aula.

Divergências estas que evidenciam que não é consenso neste grupo de trabalho ser objetivo da escola transmitir os bens culturais acumulados pela humanidade, ensinar o conhecimento científico, forma de conhecimento que supera o modo espontâneo e cotidiano de conhecer. No entanto, o que chama atenção não é a falta de consenso, mas o pequeno número de estudos sobre esta questão. Ao que parece, neste grupo de trabalho estas formas

⁸⁵ Posteriormente, ao se analisar a formação intelectual na escola, retomar-se-á a discussão em relação à imaginação.

divergentes de se compreender o conhecimento escolar têm pouca repercussão, não têm se constituído como objeto de discussão aprofundada, necessária à compreensão deste aspecto. O que parece indicar que as contribuições teóricas deste GT à “Educação Fundamental” são, apesar de importantes e necessárias, insuficientes no que refere aos conteúdos, objetivos e finalidades da educação escolar e aos elementos teóricos necessários para se (re)pensar tais conteúdos e finalidades.

A análise dos artigos parece indicar falta de clareza em relação aos objetivos da escola e às finalidades da formação escolar, o que pode ser observado em outra crítica de Pereira (2002), a qual, por expressar um entendimento corrente na área da educação, merece discussão. A autora critica a prática de ensino por ela analisada, apontando que tal prática enfocaria a aquisição de conteúdos e incentivaria produtos e não processos. Segundo a autora,

O Projeto visa a aceleração da escolaridade do aluno, uma vez que enfoca, prioritariamente, a aquisição de conteúdos e incentiva produtos e não processos. A aprendizagem não pode se restringir à aquisição de um conhecimento, é um processo por natureza. [...] se aprendemos, digamos, um novo método de pensamento, um novo tipo de estruturas, isto nos dá a possibilidade não só de desenvolver a mesma atividade que fora objeto de aprendizagem imediata mas nos dá muito mais: dá a possibilidade de ir além dos limites daqueles resultados imediatos a que a aprendizagem conduziu (VYGOTSKY, 2001, P. 303). [...] o aprender é provocador de novas aprendizagens e impulsionador do desenvolvimento humano [...] (PEREIRA, 2002, p. 15).

Percebe-se no exposto uma dicotomização entre processo e produto, entre conteúdos e métodos, entre apropriação de conhecimentos e desenvolvimento psicológico – formação do pensamento. Dicotomização que expressa uma distorção da teoria vigotskiana. Destaque-se também que a análise dos artigos evidencia que o conhecimento científico, conteúdo histórico da formação escolar, está sendo menosprezado, e, ao mesmo tempo, parece haver um destaque em relação aos processos de aprendizagem. Desprezo em relação aos conteúdos da formação escolar que tem resultado na precariedade da qualidade do ensino fundamental. O que é evidenciado pelos resultados das avaliações da formação escolar. Assim, parece que o que está havendo, ao contrário do que entende Pereira (2002, p. 15), é uma valorização dos processos em detrimento dos produtos da aprendizagem e dos conteúdos da formação escolar.

3.4 Formação escolar

3.4.1 A “produção de sujeitos” democráticos

Se, de forma geral, os objetivos da escola e os conteúdos e finalidades da formação escolar não estão claramente compreendidos nos textos apresentados no grupo de trabalho “Psicologia da Educação”, o contrário acontece em relação à “formação moral” dos estudantes, a qual se destaca entre as discussões que têm como foco aspectos formativos. Formação moral, que é denominada de “construção da personalidade moral autônoma”, “formação de valores”, ou “desenvolvimento moral”.

Ao que parece, a preocupação dos professores com a “indisciplina” dos estudantes e com a agressividade deles, tem repercutido na produção deste grupo de trabalho, o qual entende ser necessário discutir a formação moral possibilitada na/pela escola. Shimizu e Cordeiro (2004), por exemplo, fazem um resgate histórico desta temática no campo da educação escolar, destacando que da década de 60 à de 80, do século XX, a educação moral nas escolas brasileiras foi “ditada por decreto”,

[...] pela ditadura militar (Lei n.º 869 em 12 de junho de 1969, presidente Garrastazu Médici). Após o fim da ditadura e com a tentativa de restabelecimento da democracia, a obrigatoriedade de uma disciplina de Educação Moral no currículo escolar foi revogada. Nesse vazio predominou uma concepção mais relativista e particularista de moral, na qual as decisões deveriam ser guiadas mais por parâmetros individuais do que coletivos. (SHIMIZU; CORDEIRO, 2004, p. 11).

As autoras destacam ainda que no final da década de 90, século XX, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), os quais apresentam a Ética como tema transversal da educação e priorizam os valores relacionados ao respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade.

Com os PCNs, podemos dizer que Ética e a Educação Moral, marcadas pela concepção de uma construção racional e dialógica de valores e, até mesmo, pela tentativa de se favorecer relações mais justas na escola passam a ser, formalmente, prioridades no contexto educacional brasileiro. No entanto, constatamos que a implementação dessa proposta é um grande desafio não só da educação como da sociedade brasileira, pois não basta discutir ou refletir sobre valores; é preciso trabalhar para que a escola, como instituição, seja uma comunidade mais justa. (SHIMIZU; CORDEIRO, 2004, p. 11).

Neste sentido, as autoras, citando Buxarrais (1997) e Puig (1988)⁸⁶, afirmam que é necessário superar perspectivas, de educação moral, doutrinárias ou relativistas. Pois as doutrinárias se ancoram em valores absolutos e se pautam na transmissão autoritária de valores e normas; e as relativistas concebem os valores morais como elementos circunstanciais e relativos, os quais não podem ser ensinados. Para as autoras, a educação moral deve ser pautada na construção autônoma e racional de princípios e normas, por parte de todos os participantes da vida escolar. Contudo, afirmam as autoras, que “nossas escolas” estão longe de colocar esses modelos de educação moral aos seus membros:

Nossa pesquisa aponta o reconhecimento das escolas, pelos alunos, como locais de injustiça freqüentes, onde erros – tanto de alunos, como de professores e da direção da escola – no cumprimento das regras, na atribuição de castigos, na diferenciação entre alunos, são comuns. Uma instituição, portanto, que aos olhos dos alunos está pouco habilitada para ensinar a justiça como conceito e valor moral. (SHIMIZU; CORDEIRO, 2004, p. 10).

Por outro lado, Dani (2004), ao analisar o processo de formação da “personalidade moral autônoma”, destaca que a escola se constitui num meio de experiência moral relevante, e que o enfrentamento de conflitos que surgem na relação pedagógica pode possibilitar o desenvolvimento da capacidade de “sensibilidade moral” de alunos e professores. Porém, segundo a autora, a construção de personalidades morais autônomas não será concretizada enquanto os conflitos produzidos na relação pedagógica não forem mediados por procedimentos morais e guias morais – criações culturais que visam a facilitar a ação moral: regras, normas, costumes sociais, leis, idéias morais. A autora destaca que, para Sastre e Moreno (2002)⁸⁷, não se consegue solucionar os conflitos em sala de aula porque os professores não aprenderam como “trabalhar” com estes e com os sentimentos envolvidos.

[...] as situações de conflitos precisam ser compreendidas, considerando os diversos pontos de vista das pessoas. Dessa forma, os conflitos serão um momento em que professores e alunos aprendem que o caminho para a solução dos mesmos precisa passar pela análise dos sentimentos de todos os envolvidos e por um processo de reflexão onde se “[...] questionem as soluções não-autônomas, as mágicas, as violentas e as repressivas, as sexistas, as racistas ou soluções arbitrarias, que não tem nenhuma relação com as causas. A partir daqui, pode-se iniciar a busca por outro tipo de solução”

⁸⁶ A autora refere-se às obras: BUXARRAIS, M.R. Un modelo de curso para la formación permanente en Educación en valores. In: **La formación del profesorado en educación en valores**. Propuesta y materiales. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 1997, p.71-108.; PUIG, J. M. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

⁸⁷ SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade**. São Paulo: Moderna, 2002.

(Sastre & Moreno, 2002, p.133). Considerando essa idéia, as Autoras destacam que os professores devem evitar buscar soluções que resolvam o problema imediatamente ou o mais rápido possível. É preciso que a turma discuta e construa coletivamente normas que ajudem o grupo a não mais repetir o mesmo conflito. (DANI, 2004, p. 4).

A autora cita De La Taille (1998)⁸⁸ e destaca que a moralidade não pode dispensar as virtudes, o que implicaria buscar o bem dos outros, exercitando a generosidade, a justiça, a procura pela verdade e os sentimentos de honra e dignidade. Processo que dependeria da internalização de sentimentos de cooperação, reciprocidade e tolerância e a abertura ao diálogo. Segundo Dani (2004, p. 2), os educadores necessitam re-significar os conflitos interpessoais que surgem no cotidiano escolar e compreender as repercussões pedagógicas que podem ter no processo de “construção de personalidades morais autônomas”.

Dani (2004) destaca também, tendo como referência a obra de De La Taille (1998), que a “colocação de limites” em sua dimensão restritiva é necessária em qualquer processo educacional, mas que precisa respeitar a “felicidade pessoal”, assim como a “felicidade dos outros”, e que a educação escolar pode ajudar a criança nesse processo, ensinando-a a pensar sobre os seus sentimentos e os dos outros.

De La Taille (1998) acredita que uma educação que possua um caráter autoritário, cuja moral é conduzida pela imposição de normas, pela obediência incondicional a elas, onde não há a possibilidade de reflexão e de argumentação sobre as ações e os sentimentos e onde o respeito que se estabelece entre as pessoas é o respeito unilateral, dificilmente ajudará os indivíduos a superarem a heteronomia [...] é preciso fazer com que as crianças participem de atividades na quais possam decidir, entre elas, as regras de seu convívio. [...] Essa construção coletiva permite aos indivíduos exercitarem o diálogo e a reciprocidade [...] a construção da tolerância [...] o respeito inspirado pelas regras cooperativamente construídas provém do fato de que, ao respeitá-las, o sujeito respeitará a sua obra e, por conseguinte, respeita a si mesmo. (DANI, 2004, p. 7).

A autora aponta ainda que a imposição de normas, o modelo autoritário, colabora para inibir os procedimentos da consciência moral e que o seu contrário, o diálogo, a construção coletiva de normas e limites, o cultivo da generosidade, da tolerância e do respeito contribuem para a construção de “personalidades morais autônomas: cidadãos ativos, pensantes, críticos, solidários, abertos ao diálogo, criativos, responsáveis e éticos.” (DANI, 2004, p. 8).

⁸⁸ DE LA TAILLE, Yves. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998.

Entretanto, Souza (2004, p. 1), ao discutir a formação de valores em espaços educacionais, aponta que em sua pesquisa percebeu a presença constante de conflitos nas relações entre professores e alunos e entre coordenadores e professores do ensino fundamental. E que quando os conflitos são gerados pelos alunos são geralmente denominados de “indisciplina”. A autora aponta a constatação de um aumento da “indisciplina”, afirmando que os professores não conseguem “lidar” com comportamentos que extrapolam “os valores que ele, professor, atribui à situação de ensino e aprendizagem”. Souza (2004, p. 1) destaca que “quando as crianças falavam ou faziam algo inadequado, as professoras orientavam as crianças a pararem, ou as repreendiam com vigor, mas não discutiam ou exploravam sobre o que estavam falando, por que falavam, o que aquilo significava etc.”. Segundo a autora, diante de tal repreensão, no máximo, a criança deixava de falar na frente da professora, mas mantinha a mesma atitude.

A autora aponta que, no ensino superior, as falas e atitudes dos alunos são semelhantes às das crianças de 1^a à 4^a séries. E, tentando compreender essa semelhança, formula uma hipótese.

É bem cedo, na escola, que têm origem os problemas observados no ensino superior. A criança vai se auto-regulando nesse espaço conturbado, internalizando (segundo Vigotski) as atitudes sociais, sem que haja uma intervenção efetiva no processo de formação de valores. Como as atitudes não são discutidas, nem os valores, as crianças crescem entendendo que é possível se comportar de determinada forma, mesmo porque convivem com modelos de comportamento semelhantes. (SOUZA, 2004, p. 2).

Neste sentido, a autora destaca que a formação para a cidadania não é só uma preparação para o exercício dos direitos do cidadão, mas é, sobretudo, “semeadura de valores” e articulação entre os projetos individuais e os projetos coletivos. Em sua pesquisa, a autora detectou no espaço escolar dois tipos de interações que favorecem a construção de valores positivos: “interações que se pautam pelo acolhimento e cuidado com o outro”; e outras interações caracterizadas por garantir “espaço para a expressão de idéias e pensamentos; compartilhamento de perspectivas referenciais comuns; promoção do confronto de diferentes pontos de vista; investimento na criação do diálogo, pela manifestação das contra-palavras; e enfrentamento dos conflitos” (SOUZA, 2004, p. 9).

A autora detectou também interações não favorecedoras da construção de valores morais positivos, as quais têm como características:

[...] apatia, indiferença e omissão em relação ao outro; culpabilização do outro, externo ao grupo, pelos problemas que se manifestam no interior da

escola [...] sanção expiatória como forma de lidar com as atitudes inadequadas. A frequência com que encontramos esse tipo de interação na escola leva-nos a afirmar que a escola favorece a construção de valores negativos pelos sujeitos [...] As relações de autoridade empreendidas nos diversos espaços institucionais desta escola – entre o mandante e os agentes e, os agentes entre si e os agentes e a clientela – têm como base, via de regra, o mando-medo-obediência, que lhes confere o caráter de totalitárias [...] Consoante a essa característica, identificamos a desconfiança e o descrédito permeando as relações de autoridade [...] visto que constatamos a ausência de valores, tais como o respeito e a responsabilidade e ainda a ausência da autonomia como modo de conduta dos alunos. (SOUZA, 2004, p. 10-11).

O exposto corrobora com a constatação feita por Xavier (2001), no GT “Educação Fundamental”, analisada anteriormente, de que a escola vive um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que tem por função o “disciplinamento” dos/as alunos/as, a “indisciplina” escolar continua a ser um dos sérios problemas enfrentados pelas escolas. Fato que, segundo Prata (2003, p. 10), em artigo apresentado no GT “Psicologia da Educação”, pode sinalizar uma crise de autoridade docente, a qual, para a autora, talvez decorra da falência de um modelo de instituição calcado na idéia de “disciplina”.

Como foi apontado anteriormente, na análise do GT “Educação Fundamental”, se a “escola tradicional” era um tipo de escola vinculada às “sociedades disciplinares” – em que o controle é exercido a partir de fora – hoje tanto a “escola tradicional atual” quanto a “escola cidadã”, ao se voltarem para a formação para a cidadania, vinculam-se às “sociedades de controle”, ao “processo de disciplinamento positivo moderno”.

Contudo, como foi discutido anteriormente, se a escola está em processo de rompimento com a “sociedade disciplinar”, ainda não conseguiu adotar, efetivamente, os mecanismos da “sociedade de controle”. Se a “produção de sujeitos” democráticos é uma necessidade social, característica das sociedades de controle, ao que parece, tanto a “escola tradicional atual” quanto a “escola cidadã” estão falhando na “produção desses sujeitos”, não conseguem contribuir efetivamente para a formação para a cidadania.

3.4.2 Formação de sujeitos autônomos e formação para a cidadania

Outro grande problema atualmente enfrentado pelos educadores, de acordo com Guimarães (2005), refere-se à “desmotivação” dos estudantes. Aspecto também identificado na análise do GT “Educação Fundamental” e caracterizado como “desinteresse dos alunos”. Este problema é estudado por Guimarães (2005), a partir dos pressupostos da Teoria da Autodeterminação.

A Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985; 2000; Ryan & Deci, 2000)⁸⁹ propõe que os seres humanos, desde seu nascimento, têm propensões inatas para a estimulação e a aprendizagem. No entanto, o ambiente pode fortalecer ou enfraquecer esta tendência, na medida em que nutre ou frustra três necessidades psicológicas básicas: competência, autonomia e pertencer. Diferentes padrões motivacionais são decorrentes da interação entre as necessidades psicológicas e o ambiente: desmotivação (ausência de intenção, desvalorização da atividade e percepção de falta de controle pessoal), motivação extrínseca (realização da atividade como uma obrigação ou como meio para obter algo externo) e a motivação intrínseca (interesse, satisfação, prazer, inerentes à atividade). Para a Teoria da Autodeterminação, o conceito de autonomia é vinculado ao desejo ou à vontade do organismo de organizar a experiência e o próprio comportamento e para integrá-los ao sentido do self. [...] autodeterminação como sendo uma necessidade humana inata relacionada à motivação intrínseca. (GUIMARÃES, 2005, p. 1).

A autora afirma que pesquisas têm evidenciado que em contextos educativos nos quais existe apoio à autonomia os estudantes “internalizam a regulação” para realizar as atividades, e que em ambientes controladores há prejuízo para as “modalidades autodeterminadas de motivação”. Segundo a autora, estas modalidades não resultam de treino ou de instrução, mas podem ser influenciadas principalmente pelas ações ou pelo “estilo motivacional” do professor, o que estaria relacionado à sua personalidade:

Algumas pessoas teriam personalidades mais voltadas para o controle, ou seja, personalidades autoritárias, enquanto outras tenderiam mais a respeitar o outro em suas interações. A possibilidade de apoiar a autonomia alheia seria fruto de um estilo interpessoal composto, em parte, por características de personalidade e por habilidades adquiridas. [...] Os resultados das pesquisas, realizadas em escolas desde o ensino fundamental até o nível universitário,

⁸⁹ A autora refere-se às obras: DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985. 371p; DECI, E. L.; RYAN, R. M. **The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior**. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000; RYAN, R. M.; DECI, E. **Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being**. *American Psychologist*, Washington, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

indicam que alunos de professores com estilo motivacional promotor de autonomia demonstram maior percepção de competência acadêmica, maior compreensão conceitual, melhor desempenho, perseveram na escola, aumentam sua criatividade para as atividades escolares, buscam desafios, são emocionalmente mais positivos, menos ansiosos, buscam o domínio e são mais intrinsecamente motivados, quando comparados a alunos de professores com estilo motivacional controlador. [...] Nesse sentido, o estilo motivacional do professor revela-se um importante construto educacional pelo impacto que exerce no desenvolvimento motivacional dos estudantes. (GUIMARÃES, 2005, p. 2-3).

A autora indica que seu estudo faz parte de um trabalho maior de validação da versão brasileira da escala de avaliação dos “estilos motivacionais” de professores, o “Problems in Schools”. Em seu estudo, Guimarães (2005) procurou conhecer os “estilos motivacionais” de professores do ensino fundamental e médio, e como resultado constatou que, de modo geral, os professores adotam um “estilo motivacional” promotor de autonomia. Assim, afirma a autora que, teoricamente, tendo os professores brasileiros um “estilo motivacional promotor de autonomia”, poder-se-ia supor, conseqüentemente, que os alunos teriam orientações motivacionais “positivas” e “auto-reguladas” em relação às atividades de aprendizagem escolar.

Porém, aponta a autora: “[...] fontes de informação, parecem indicar um quadro bem menos favorável.” (GUIMARÃES, 2005, p. 6). Diante do quê, a autora se questiona em como analisar estes dados, que aparentemente são incompatíveis, e arrisca uma explicação:

Uma explicação plausível é que os professores, apesar de ter um estilo ou tendência a promover a autonomia dos seus alunos, desconhecem estratégias que concretizem esse apoio em sala de aula. Em outras palavras, em sua formação os professores podem não ter aprendido maneiras de facilitar a autonomia dos estudantes. (GUIMARÃES, 2005, p. 6).

A constatação da autora de que os professores brasileiros têm um estilo ou tendência a promover a autonomia dos seus alunos é coerente com os princípios da formação para a cidadania, para a qual é necessário garantir a participação dos estudantes na escola e em sala de aula, visando assim a formar cidadãos críticos e participativos. Formação para a autonomia que para Almeida e Antunes (2005, p. 12-13) depende fundamentalmente do desenvolvimento das formas superiores das funções psicológicas, as quais são interligadas. Desenvolvimento que concorre para o “domínio da conduta”, ou “auto-regulação”, “autonomia”.

Pois, ao contrário de Guimarães (2005, p. 1), que discute a questão da auto-regulação de uma perspectiva naturalizante, a partir do princípio de que as necessidades psicológicas são inatas e de que “[...] o conceito de autonomia é vinculado ao desejo ou à vontade do organismo de organizar a experiência e o próprio comportamento e para integrá-

los ao sentido do self. [...]”, Almeida e Antunes (2005) o fazem da perspectiva da psicologia histórico-cultural, a qual entende a “motivação” e a “auto-regulação” como características psicológicas que dependem do processo histórico-social de formação humana e estão diretamente relacionadas às atividades desenvolvidas pelos sujeitos em formação.

Os elementos apresentados por Almeida e Antunes (2005) permitem discutir a questão apresentada por Guimarães (2005, p. 6), sobre o fato de que, apesar de os professores brasileiros terem um “estilo motivacional promotor de autonomia”, os alunos não apresentam, como esperado, “orientações motivacionais positivas” e “auto-reguladas” em relação às atividades de aprendizagem escolar.

Para a autora, uma possível explicação para tal fato seria a de que, em que pese os professores terem um estilo ou tendência a promover a autonomia dos seus “alunos”, eles não teriam aprendido maneiras de “facilitar a autonomia” dos estudantes. Neste mesmo sentido, Xavier (2001, p. 8), no GT “Educação Fundamental”, afirma que os discursos oficiais e acadêmicos falam do papel da escola na formação moral dos jovens cidadãos, mas que “há, nos mesmos, um silêncio sobre as possíveis estratégias a serem adotadas para a formação moral”.

Entretanto, contraditoriamente, os dados da presente análise evidenciam que há no GT “Psicologia da Educação” discussões e indicações sobre as possíveis estratégias a serem adotadas para a formação moral dos estudantes. Diante deste fato, surge a questão: se há estudos sobre a formação moral no campo acadêmico, por que se afirma o “desconhecimento” destes aspectos formativos?

Os dados evidenciam que se há “desconhecimento” por parte dos professores tanto em relação ao processo de formação moral dos estudantes, assim como em relação ao processo de formação de sujeitos autônomos/auto-regulados, este desconhecimento, possivelmente, está relacionado tanto a “falhas” no processo de formação dos professores quanto ao fato de a sua formação estar fundamentada em teorias naturalizantes do desenvolvimento humano. Teorias que impedem que os professores percebam a necessidade de se formar para a auto-regulação, ou de se pesquisar, estudar esta temática.

Situação que se inicia com o processo de formação inicial dos professores e tem continuidade ao longo da sua vida profissional, também devido ao fato de as condições de trabalho do professor, um trabalhador assalariado, gerarem dificuldades e empecilhos para que o mesmo possa aprofundar seus estudos e se qualificar profissionalmente. Dificultando-se assim que este tenha acesso às diversas teorias do desenvolvimento humano, às experiências e

estudos formativos etc. e possam compreender a prática pedagógica na perspectiva de superação da imediatividade do cotidiano.

Pode-se inferir também que a persistência deste “desconhecimento” de estratégias para formar as funções psicológicas superiores, necessárias à formação de sujeitos auto-regulados, pode estar relacionada à tendência dos professores brasileiros em promover a “autonomia”, a “auto-regulação” dos estudantes, a partir dos pressupostos da formação para a cidadania, a qual pressupõe e incentiva a participação dos estudantes, porém sem dar conta dos aspectos formativos fundamentais do desenvolvimento da capacidade de autonomia/auto-regulação.

Neste sentido, chama atenção o fato de, nos GTs analisados, e principalmente no que refere ao GT “Psicologia da Educação”, não haver nenhum estudo que aborde especificamente esta temática – formação da auto-regulação no/pelo estudante no processo de ensino/aprendizagem. Dimensão formativa que é discutida por Vigotski e Leontiev e que vem sendo aprofundada atualmente por autores cubanos, como, por exemplo, Serra (2001)⁹⁰, Amador-Martínez (1995), Burke-Beltrán (1995), Rico-Montero (1995), Labarrere-Sarduy (1995), entre outros.

3.4.3 Da formação para a auto-regulação

Como se viu anteriormente em Almeida e Antunes (2005, p. 15), para Vigotski a apropriação pelo indivíduo dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade é essencial, pois esses conhecimentos são os substratos da ação presente e do planejamento da ação futura, o fundamento do controle da conduta. Contudo, como destacam os autores, apesar de “os conteúdos memorizados serem o fundamento da ação intencional, faz-se relevante ressaltar que essa condição é necessária, porém não suficiente, para o processo de humanização do indivíduo. Para tal é urgente o desenvolvimento pleno das funções psicológicas superiores [...]”.

⁹⁰ SERRA, Diego Jorge González. **Teoría de la motivación y práctica profesional**. Habana: Pueblo y Educación, 2001.

Entendimento que é corroborado por Asbahr (2004, p. 8): “O aluno não é só objeto da atividade do professor, mas é principalmente sujeito e se constitui como tal na atividade de ensino/aprendizagem na medida em que participa ativamente e intencionalmente do processo de apropriação do saber, superando o modo espontâneo e cotidiano de conhecer”.

De acordo com a abordagem histórico-cultural, é possível formar sujeitos autônomos, com conduta auto-regulada, que ajam com alto grau de liberdade e consciência em qualquer atividade ou contexto social e que manifestem opiniões ideológicas e políticas próprias. Processo para o qual a educação escolar pode contribuir de forma fundamental, desde que o processo de ensino e de aprendizagem propicie o desenvolvimento destas características e habilidades no sujeito.

Para Amador-Martinez (1995), no processo de ensino-aprendizagem, uma adequada orientação valorativa pode converter-se em elementos para a orientação autônoma da própria conduta, para a formação da consciência moral da personalidade.

[...] os valores são disposições dos indivíduos para a conduta, os quais se regem por valores sociais [...] os valores possuem dois componentes básicos: o cognitivo e o afetivo. A ação de atribuir valor tem como base as idéias sobre o valor e toda a informação relativa ao objeto de valor, porém não se reduz a isto, pois o comportamento afetivo é o que abarca a relação pessoal com o valor. [...] quanto mais intensa é a relação e a importância de um valor na ordem pessoal, muito mais forte será a influência que esse exerce sobre sua conduta cotidiana. V.S. Mojina assinala que na ciência contemporânea o conceito de orientação valorativa se relaciona, por uma parte, com os modelos valorativos do grupo, da classe, do sistema social, e por outra, com a orientação motivacional. Ainda que se denomine de diferentes formas, é importante compreender que são produtos do desenvolvimento histórico social, têm um caráter classista e significação com força motriz da conduta (AMADOR-MARTINEZ, 1995, p. 133)⁹¹.

A autora entende que as práticas pedagógicas, para serem eficazes, devem estimular a participação e colaboração dos estudantes na atividade de aprendizagem apresentada. Contudo, enfatiza a autora que tal colaboração só é possível se, e somente se, a atividade

⁹¹ Tradução livre. No original lê-se: “[...] los valores son disposiciones de los individuos para la conducta, los cuales se rigen por valores sociales. [...] los valores poseen dos componentes básicos: lo cognoscitivo y lo afectivo. La acción de valorar tiene como base las ideas sobre el valor y toda la información relativa al objeto de valor, pero no se reduce a esto, pues él comportamiento afectivo es el que abarca la relación personal con el valor. [...] mientras más intensa es la relación y la importancia de un valor en el orden personal, mucho más fuerte será la influencia que ése ejerce sobre su conducta cotidiana. V.S. Mojina señala que en la ciencia contemporánea el concepto de orientación valorativa se relaciona, por una parte, con los modelos valorativos del grupo, la clase, el sistema social, y por otra, con la orientación motivacional. Aunque se denomine de diferente forma, es importante comprender que son producto del desarrollo histórico social, tienen un carácter clasista y significación con fuerza motriz de la conducta.” (AMADOR-MARTINEZ, 1995, p. 133).

estiver adequada à realidade dos sujeitos que irão se envolver no processo de ensino e de aprendizagem.

Neste sentido, Burke-Beltrán (1995), referindo-se ao trabalho dos educadores, destaca outro aspecto importante, pois para a autora o processo de ensino e de aprendizagem pode possibilitar aos estudantes a apropriação de profundos e amplos conhecimentos, desde que os processos de ensino e de aprendizagem sejam precedidos, da formação nos/pelos estudantes, dos motivos adequados para o estudo. Pois, de acordo com a autora, a apropriação do conhecimento depende de se o sujeito quer aceitar explicações e deseja ficar concentrado nelas, de como o sujeito a entende, como ele é capaz de fazer conexões entre a explicação e o que ele já sabe. Processo que, segundo a autora, depende também das relações sociais existentes entre o professor e o estudante.

Para os autores cubanos, assim como para Almeida e Antunes (2005) e Asbahr (2004), a atividade de aprendizagem deve ser dirigida pelo professor, visto que o desenvolvimento psíquico pode e deve ser promovido no processo de educação escolar. Processo este no qual também se desenvolvem as emoções e os sentimentos, assim como a sensibilidade e os valores éticos e estéticos. Entendimento que está de acordo com a teoria de Vigotski (1999c), pois para este autor os processos emocionais se constroem e ganham sentido e significado na vida social, estando as emoções e os sentimentos diretamente entrelaçados com os processos de pensamento. Para o autor, a separação entre as emoções/sentimentos e o pensamento enquanto objetos de estudo:

[...] é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. [...] Assim fecham-se as portas à questão da causa e origem de nossos pensamentos, uma vez que a análise determinista exigiria o esclarecimento das forças motrizes que dirigem o pensamento para esse ou aquele canal. Justamente por isso, a antiga abordagem impede qualquer estudo do processo inverso, ou seja, a influência do pensamento sobre o afeto e a volição. [...] Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade. (VIGOTSKI, 1999c, p. 6 -7).

De acordo com o autor, nosso pensamento realista provoca com freqüência emoções mais consideráveis, mais intensas que qualquer outro estímulo sensorial, e tanto a imaginação

quanto o pensamento realista são vinculados à afetividade e caracterizados por uma elevadíssima emocionalidade. Entre eles não existe contradição, pois ambos se desenvolvem unidos. Segundo o autor, a esfera cognitiva ou intelectual e as esferas emotiva e motivacional são partes de um mesmo todo que funciona dialeticamente. Todo que é constituído também pela capacidade de volição, ou seja, a singular liberdade intencional que o homem possui de criar intenções.

Para Vigotski (1999c) a liberdade intencional humana é mais desenvolvida nos adultos que nas crianças, o que evidencia seu caráter sócio-histórico. O autor verificou em seus estudos que a volição, assim como as demais funções psicológicas, está intrinsecamente relacionada com a linguagem e se constrói ao longo do desenvolvimento humano. Segundo o autor, o livre-arbítrio, principal traço diferenciador do homem em relação ao animal, é adquirido com o desenvolvimento do auto-controle ou auto-regulação da conduta. Processo que tem como base para a formação a apropriação de conceitos e valores e o desenvolvimento do pensamento conceitual.

Os autores da Teoria da Atividade entendem que a capacidade de auto-regulação se forma e se desenvolve em toda a atividade que o sujeito realiza e em que precisa controlar ou modificar seu comportamento em correspondência com os fins e objetivos que tenham sido traçados por ele mesmo ou que tenham sido aceitos como pessoalmente válidos, mesmo que tenham sido formulados por outras pessoas. Processo este que, segundo Vigotski (1999c), se dá com a ajuda da fala interiorizada e que de acordo com Labarrere-Sarduy (1995) é feito conscientemente pelo sujeito:

[...] ao fixar o funcionamento auto-regulado do comportamento durante a execução das tarefas, temos tratado de estabelecer alguns concomitantes afetivos (valorativos, motivacionais) que se produzem no aluno, uma vez que fixamos [...] o nível de implicação do aluno na tarefa que se executa e, sobre tudo, na dimensão mais global o ampliar que constitui a atividade que se realiza. Neste sentido, temos tratado de considerar o funcionamento cognitivo como ocorrendo em diversos planos que vão desde o movimento do aluno pelo conteúdo da situação (o problema, a tarefa) até o da significação pessoal, que inclui as conotações afetivas e valorativas que para ele adquire a tarefa proposta, e sua realização pessoal da mesma. [...] O desenvolvimento da personalidade normal e ajustada deve produzir-se, pensamos, em paralelo com a formação de recursos que permitam ao aluno desempenhar-se cada vez mais independentemente, isto é, auto-regulado. (LABARRERE-SARDUY, 1995, p. 36)⁹².

⁹² Tradução livre. No original lê-se: “[...] al fijar el funcionamiento autorregulado del comportamiento durante la ejecución de las tareas, hemos tratado de establecer algunos concomitantes afectivos (valorativos, motivacionales) que se producen en el alumno, a la vez que fijamos [...] el nivel de implicación del alumno en la tarea que se ejecuta y, sobre todo, en la dimensión más global o amplia que constituye la actividad que se realiza.

A consciência é fundamental para a auto-regulação, para a orientação consciente da conduta ou na orientação de aspectos práticos, como os processos de planejamento, execução e controle em uma atividade (tenha tal atividade como objeto uma ação externa, uma operação cognitiva ou o próprio comportamento). Para o autor, o comportamento humano é “guiado” pelos significados construídos socialmente, os quais são apropriados pela criança e se manifestam na conduta do sujeito e nos seus juízos de valor. Juízos estes emitidos pelo sujeito que podem ser cópias dos valores socialmente estabelecidos e estereotipados ou, ao contrário, expressar valores, idéias e opiniões próprias, o que acontece quando o sujeito desenvolveu a capacidade de se auto-regular.

Capacidade que depende do desenvolvimento intelectual e volitivo do ser humano e que, para Labarrere-Sarduy (1995), pode se formar no processo de ensino e de aprendizagem desde que este seja corretamente orientado. A Teoria da Atividade demonstra que construir um processo de ensino-aprendizagem que permita ao “aluno” transformar-se, tanto do ponto de vista intelectual como afetivo-motivacional, é possível. Uma atividade de ensino-aprendizagem cujo motivo é o próprio conhecimento consegue atrair o estudante para a aquisição dos conteúdos, possibilitando a ele desenvolver formas de argumentar e critérios de valor próprios.

Contudo, para que uma atividade de aprendizagem seja geradora de desenvolvimento, ela deve ser devidamente planejada nas suas etapas de orientação, execução e controle/avaliação, como é apontado por Labarrere-Sarduy (1995). Segundo o autor, para que o sujeito, no processo de ensino aprendizagem, tome consciência e compreenda a importância de se exercer controle sobre sua própria atividade cognitiva, ele deve exercer uma atividade consciente. E para tanto, segundo o autor, os professores devem pôr em prática estratégias de ensino que fomentem na atividade de aprendizagem a auto-reflexão – elemento essencial para o desenvolvimento da capacidade de auto-regulação e da personalidade em geral.

Segundo o autor, os educadores devem saber o que deve ser valorizado e avaliado no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, as habilidades psicológicas que se quer formar e

En este sentido, hemos tratado de considerar el funcionamiento cognoscitivo como transcurriendo en diversos planos que van desde el movimiento del alumno por el contenido de la situación (el problema, la tarea) hasta el de la significación personal, que incluye las connotaciones afectivas y valorativas que para él adquiere la tarea planteada, y su realización personal de la misma. [...] El desarrollo de la personalidad normal y ajustada debe producirse, pensamos, en línea con la formación de recursos que permitan al alumno desempeñarse cada vez más independiente, es decir, autorregulado.” (LABARRERE-SARDUY, 1995, p. 36).

como as formar. Em relação ao desenvolvimento da capacidade de auto-regulação no/pelo estudante, Rico-Montero (1995) afirma que esta deve ocorrer gradualmente, desenvolvendo-se no estudante os procedimentos para a auto-correção e o auto-controle.

Rico-Montero (1996) aponta que tanto as ações que permitem a análise e a orientação como os procedimentos de regulação (ações de controle e avaliação) constituem elementos essenciais para uma aprendizagem ativa, reflexiva, já que são estes que elevam os níveis de consciência do estudante com referência à atividade que realiza, suas condições, objetivos e os procedimentos ou as estratégias que deve adotar na sua solução. Segundo a autora, quando estes componentes têm um desenvolvimento insuficiente nos “alunos” e a fase executiva é a que adquire maior ênfase no desempenho da atividade, a qualidade de sua aprendizagem e o desenvolvimento do seu pensamento refletem, necessariamente, insuficiências.

Insuficiências que são visíveis na educação brasileira, a qual por reservar as etapas de planejamento, controle e avaliação da atividade de aprendizagem ao professor e, ao estudante, somente a execução de “tarefas”, não tem conseguido formar nestes últimos as capacidades de planejamento, avaliação e controle – em relação à atividade de aprendizagem/estudo e ao seu próprio comportamento frente a esta atividade.

De acordo com Rico-Montero (1996), não é possível falar de uma aprendizagem ativa, reflexiva, com envolvimento consciente do sujeito, se não se enfatizam, como parte de sua atividade, os conhecimentos que deve alcançar e as estratégias para alcançá-los, os quais possibilitariam orientar suas ações tanto no planejamento como no controle do curso e do resultado da atividade. Etapas fundamentais da atividade humana que, no Brasil, ficam a cargo exclusivo do professor.

Rico-Montero (1996) afirma que o ensino deve ter como objetivo propiciar ao aluno, além do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades que lhe permitam desenvolver as capacidades de análise e reflexão e se orientar de forma antecipada na atividade. Aspectos estes que, entre outros, caracterizam um ensino promotor de desenvolvimento. De acordo com a autora, na medida em que, mediante o exercício do controle e da avaliação, as exigências e os critérios são interiorizados, o estudante passa a operar em um plano mental sem necessidade de um modelo externo ou de controle externo. Na realização de novas tarefas, o estudante recorre aos critérios, anteriormente internalizados, para a execução das mesmas, o que é de grande importância para uma atividade de aprendizagem mais consciente e efetiva.

A autora conclui que trabalhar estes procedimentos com os estudantes oferece possibilidades de aperfeiçoar sua atividade de aprendizagem e inclui-lo como um participante ativo nos distintos momentos de sua atividade, favorecendo uma maior motivação em relação a esta e um domínio por parte deste, em níveis superiores de consciência, dos conteúdos e objetos de estudo.

Dando continuidade a este pensamento, Valera-Alfonso (1995) aponta que a escola deve dar à orientação o caráter fundamental que possui, o que possibilita verificar se o aluno sabe o que fazer antes de fazer e se é capaz de, com os elementos que lhe foram oferecidos, elaborar um plano de ação, ou seja, planejar sua atividade com a ajuda do professor e dos colegas. O que lhe permitirá alcançar, cada vez com maior independência e originalidade, os objetivos definidos.

Para o autor, o desenvolvimento de habilidades para o planejamento – um complexo sistema de ações e operações psicológicas e práticas que se manifesta na qualidade com que se elabora um plano de ação – tem valor inestimável para que os estudantes tenham êxito em seus desempenhos. Possibilitando-se, assim, que os estudantes realizem uma atividade antecipadamente planejada. Capacidade que se enriquece consideravelmente na adolescência, quando geralmente já se adquiriram os recursos intelectuais necessários.

O exposto evidencia a importância da participação efetiva dos estudantes nas etapas de planejamento, controle e avaliação da atividade orientada de aprendizagem que vise à formação de sujeitos autônomos ou auto-regulados e do desenvolvimento do pensamento conceitual do estudante. Pois o processo de auto-regulação da conduta se efetiva por meio da fala interiorizada e se apóia em elementos da consciência do próprio sujeito, em seus conceitos e valores.

Como discutido anteriormente, a formação para a cidadania, fundada no ensino e na aprendizagem de valores sociais e das formas de comportamento socialmente desejadas, negligencia a formação intelectual concomitantemente necessária, não possibilita, no processo de ensino e de aprendizagem, a formação no/pelo estudante das capacidades de planejamento, controle e avaliação, elementos necessários ao desenvolvimento da capacidade de volição. Conseqüentemente, pode-se afirmar que esta proposta de formação não possibilita, efetivamente, a formação de sujeitos autônomos, auto-regulados.

Logo, é compreensível que ao mesmo tempo em que muito se fala e se defende a formação para a cidadania, a formação de sujeitos autônomos, com capacidade de auto-controle, que saibam respeitar o outro e conviver socialmente, na prática, se vivencie a um momento histórico em que as pessoas expressam os mais altos graus de descontrole pessoal,

de desrespeito em relação aos outros e dificuldades de convivência. Aspectos que se manifestam também na escola e são conceituados como “indisciplina” escolar.

Contudo, é necessário destacar que, mesmo que a escola se propusesse a efetivar um processo de formação que possibilitasse aos estudantes desenvolverem as capacidades necessárias a um sujeito autônomo, auto-regulado, com liberdade intencional e socialmente responsável, como este processo depende também de uma adequada orientação valorativa, enfrentar-se-iam as mais diversas dificuldades, pois a escola está inserida em uma sociedade cada vez mais violenta, corrupta, injusta e discriminatória.

Ainda assim, se nas sociedades capitalistas não é possível a existência de relações sociais sem conflitos, é possível se enfrentar este aspecto, posicionar-se frente às contradições vigentes entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção, as quais constituem a base da desagregação social vivenciada. E, ao mesmo tempo contribuir para formar sujeitos auto-regulados, com capacidade volitiva, capazes de exercer a “singular liberdade intencional” que é característica do gênero humano.

3.4.4 Teorias da “inteligência” e formação intelectual na escola

Por se compreender a importância da formação intelectual para o desenvolvimento da personalidade como um todo, é necessário se repensar a formação intelectual oferecida nas escolas brasileiras. Neste sentido, chama atenção o fato de nos textos apresentados no GT “Educação Fundamental” se reclamar do silêncio nos discursos oficiais e acadêmicos “sobre as possíveis estratégias a serem adotadas para a formação moral” (XAVIER, 2001, p. 8), ao mesmo tempo em que não se menciona a preocupação com a formação intelectual dos estudantes ou com as possíveis estratégias a serem adotadas em tal formação.

Fato compreensível no atual contexto histórico, pois, como se viu anteriormente, o século XXI tem seu início marcado por críticas contundentes direcionadas sistematicamente à ciência, ao destaque conferido ao conhecimento científico junto ao conhecimento escolar e ao desenvolvimento cognitivo/intelectual como finalidade da educação. Contexto no qual Silva (2005), em seu texto exposto no Grupo de Trabalho “Psicologia da Educação”, constata haver um “recrudescimento da discussão sobre a inteligência”. Um tema caro à psicologia que,

segundo a autora, não é novo, surgindo como objeto desta ciência ainda no final do século XIX. Para a autora: “Diante das transformações atuais do processo produtivo no contexto da expansão do capital, faz-se necessário questionar a concepção de inteligência que se torna predominante na configuração de uma nova fase do capitalismo” (SILVA, 2005, p. 1).

Ao discutir a Teoria das Inteligências Múltiplas, a autora afirma que há um processo de “intelectualização do processo produtivo” a partir dos desdobramentos do processo de recomposição do capitalismo mundial, que configurou mudanças em um mundo cada vez mais tecnificado e informatizado, mudanças estas que, segundo a autora, incidem diretamente sobre a concepção de atividade intelectual: “A idéia de intelectualização do processo produtivo e da necessidade de se qualificar o trabalhador, encontra ressonância em uma determinada ciência psicológica para afirmar as características cognitivas necessárias ao novo homem, constituído na sociedade globalizada” (SILVA, 2005, p. 1).

Historicizando a temática da “inteligência”, Silva (2005, p. 2) aponta que a psicologia das diferenças individuais recorria aos conceitos das ciências naturais e que todas as áreas da biologia da época, que se referiam diretamente ao homem, estavam vinculadas ao conceito de “evolução”. Processo que resultou em concepções racistas de inteligência, concepções estas utilizadas pela ideologia burguesa para “deslocar” a responsabilidade pelas desigualdades do âmbito social para o individual, legitimando-se assim a “igualdade burguesa”.

A autora ressalta que a compreensão da inteligência como mecanismo adaptativo só se efetivou no âmbito da biologia com a epistemologia piagetiana, e afirma que a continuidade entre os processos vitais e psicológicos, que caracteriza a concepção piagetiana do desenvolvimento cognitivo, possibilita o entendimento da inteligência a partir de pressupostos naturais. Já no final do século XX, segundo a autora, dentre as novas concepções de inteligência, surge o modelo das inteligências múltiplas de Howard Gardner: “[...] a inteligência não é mais compreendida como um atributo geral, mas como aptidões específicas que se manifestam em habilidades no desempenho de tarefas [...] A noção de múltiplas aptidões tem se mostrado como uma explicação fortemente disseminada entre os educadores, originando estudos e orientando práticas” (SILVA, 2005, p. 5).

Conforme o entendimento da autora, as concepções atuais de inteligência não rompem com os grandes modelos, ao contrário: “[...] os retomam no que lhes é fundamental: a idéia de medida das aptidões e de adaptação, em uma perspectiva biologizante, individual do funcionamento mental” (SILVA, 2005, p. 5). Para a autora, a Teoria das Inteligências

Múltiplas agrega, entre outras, três abordagens da inteligência: a psicometria, a teoria piagetiana e as denominadas “neurociências”.

De acordo com Silva (2005), Gardner se contrapõe a uma determinada psicometria que defende o conceito de Q.I. ou de uma inteligência geral, ao afirmar a existência de fatores ou inteligências independentes, porém, segundo a autora, Gardner (1994)⁹³ não rompe com a idéia de medida, e, no que diz respeito ao seu conteúdo, a teoria das inteligências múltiplas atualiza uma concepção fragmentada da psique, a qual está na origem da psicometria como técnica. No entendimento de Silva (2005), a Teoria das Inteligências Múltiplas se caracteriza por explicações que se esgotam no plano individual.

É possível sintetizar o conceito de inteligência formulado por Howard Gardner segundo duas principais características, as quais possuem referência nas abordagens psicométrica, piagetiana e neuropsicológica. A primeira seria o suposto de uma inteligência que se constitui a partir de uma dupla perspectiva: por um lado, como um atributo “potencial”, que preexiste às experiências do sujeito, o qual herda um determinado perfil intelectual, variável de um indivíduo para outro em função das possibilidades de recombinações genéticas, e, por outro, o caráter fluido, moldável da inteligência segundo as influências que o meio sócio-cultural exerce sobre o sujeito. Outra característica seria a multiplicidade de “inteligências”, que reflete a diversidade de habilidades descritas nas várias abordagens psicobiológicas da cognição. (SILVA, 2005, p. 7).

Segundo a autora, apesar de Gardner (1994) afirmar que busca uma forma de síntese entre as dimensões biológica e cultural da inteligência, este parece priorizar a dimensão biológica como constitutiva do aparato cognitivo, ao delegar à cultura um papel externo, o de “influenciar” o desenvolvimento do potencial biológico:

Essa relação de externalidade entre indivíduo e sociedade, indivíduo e cultura, que Gardner (1994) busca manter [...] nos remete às concepções [...] cuja compreensão do papel do meio social na constituição da inteligência foi relegado a mera influência, como se o sujeito viesse ao mundo ‘naturalmente’ e, aos poucos, fosse influenciado no seu processo de desenvolvimento [...] (SILVA, 2005, p. 8).

As relações estabelecidas por Silva (2005) entre a Teoria das Inteligências Múltiplas e a teoria piagetiana parecem ser coerentes, se considerada a concepção de desenvolvimento da teoria piagetiana, como descrito por Chakur, Silva e Massabni (2004).

Piaget considera o desenvolvimento intelectual espontâneo como um processo de organização e reorganização estrutural, de natureza seqüencial e ocorrendo

⁹³ GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

em estádios relativamente independentes de idades cronológicas fixas. Além dos fatores clássicos explicativos do desenvolvimento (o fator biológico e o ambiental), Piaget propõe a equilibração (auto-regulação) como o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento cognitivo, definido-a como um processo em que o sujeito reage ativamente às perturbações que o ambiente oferece, compensando-as de modo a anulá-las ou neutralizá-las de alguma forma. Segundo a teoria, todo ser vivo tende a organizar os próprios esquemas/estruturas de conhecimento para lidar com o ambiente; e todo ser vivo tende a adaptar-se ao ambiente mediante processos de assimilação (incorporação aos esquemas/estruturas das propriedades presentes no ambiente) e acomodação (modificação de esquemas/estruturas) para ajustá-los às exigências ambientais. (CHAKUR; SILVA; MASSABNI, 2004, p. 3).

Segundo as autoras, Piaget (1973)⁹⁴ afirma que a sucessão das fases de desenvolvimento ocorre independentemente das acelerações ou retardamentos, ainda que estas acelerações ou retardamentos possam modificar as idades cronológicas médias em função da experiência adquirida e do meio social. De acordo com estas autoras, para Piaget, o meio, ao oferecer condições e experiências, pode acelerar, até certo ponto, o desenvolvimento mental do indivíduo.

Se a teoria piagetiana entende que todo ser vivo tende a organizar os próprios esquemas/estruturas de conhecimento para lidar com o ambiente, e que todo ser vivo tende a adaptar-se ao ambiente mediante processos de assimilação e acomodação para ajustá-los às exigências ambientais, pode-se inferir que em Piaget há uma noção de continuidade entre os seres vivos em geral e o homem, entre o natural e o social, entre o biológico e o psicológico, o que caracteriza uma concepção naturalizante do homem e do desenvolvimento psicológico humano.

Se estiver correta a afirmação de Chakur, Silva e Massabni (2004) de que a educação brasileira tem convivido intensamente com o construtivismo piagetiano desde a década de 70 e que, pela segunda vez, esta tem sido a principal abordagem teórica que fundamenta as diretrizes e medidas oficiais na área educacional, pode-se concluir que o construtivismo piagetiano tem contribuído para a manutenção e destaque das idéias naturalizantes entre os profissionais da educação. Fato que não se constituiria num desvirtuamento das idéias piagetianas, como entendido por Chakur, Silva e Massabni e discutido anteriormente, mas uma “transposição” correta para o “campo educacional” desta teoria, ao menos em relação a este aspecto.

⁹⁴ A autora cita duas obras de Piaget com esta data: “PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1973a; e “PIAGET, J. **Problemas de Psicologia Genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973b”.

Conseqüentemente, parece ser correta a constatação de Silva (2005) de que, à revelia de uma psicologia que se propunha crítica da sociedade e denunciava as contradições entre os interesses do indivíduo e da cultura, o que se verificou foi o triunfo de uma psicologia de matriz positivista. Assim, segundo a autora, a psicologia que o século XXI viu triunfar na explicação da inteligência foi uma psicologia fundada numa concepção “funcionalista, derivada do evolucionismo e de uma orientação pragmática, que se desenvolveu principalmente nos Estados Unidos no início do século XX.” (SILVA, 2005, p. 9). Essa psicologia, na compreensão da autora, garante sua eficiência, não como “ciência – enquanto crítica teórica e práxis, que expõe as formas de ocultamento do real – mas como ideologia” (SILVA, 2005, p. 10), a qual legitimaria uma concepção abstrata, naturalizante e fragmentada de homem.

Contudo, no GT “Psicologia da Educação” encontraram-se artigos que se distanciam desta psicologia de cunho positivista. Asbahr (2004), por exemplo, discute a significação da atividade pedagógica nos marcos do materialismo histórico-dialético e das contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. A autora discute a educação afirmando-a como atividade indispensável à humanização, mesmo quando esta não se dá de forma planejada, pois, entende a autora, assim como Saviani, que a educação é um processo de “transmissão e assimilação” da cultura humana acumulada ao longo da história. Um processo de humanização, de constituir em si as características do gênero humano⁹⁵.

Para Asbahr (2004, p. 7), a educação escolar deve formar na criança “aquilo que ainda não está formado”, elevando-a a níveis superiores de desenvolvimento, produzindo na criança neoformações psíquicas, base para o desenvolvimento psíquico. Neste mesmo sentido, Almeida e Antunes (2005) discutem a teoria vigotskiana sobre a memória, apontando que a nova forma de abordar o desenvolvimento psicológico (em sua materialidade, historicidade e dialeticidade) permitiu a Vigotski compreender o desenvolvimento em sua totalidade – integrando o desenvolvimento da memória com as demais funções psicológicas (sistema psicológico) – e a relação entre educação e desenvolvimento.

⁹⁵ Duarte (1999, p. 102-103) faz uma diferenciação categorial entre espécie humana (categoria biológica) e gênero humano (categoria histórica). De acordo com o autor, “com o início da história social, com o surgimento da espécie homo sapiens, conclui-se o processo de hominização, enquanto processo de seleção das espécies, mas não o processo de humanização, enquanto processo de desenvolvimento do ser humano. [...] Os resultados da humanização histórico-social do gênero humano não se acumulam no organismo nem são transmitidos pela herança genética. [...] A herança genética transmite as características da espécie [...] O mesmo, porém, não acontece com as características fundamentais do gênero humano, na medida em que elas não estão acumuladas no organismo e não são transmitidas pela herança genética. [...] o gênero humano tem uma existência objetiva, justamente nas objetivações produzidas pela atividade social”. Objetivações genéricas que precisam ser apropriadas por cada novo exemplar da espécie em seu processo de humanização.

Diferentemente dos autores de sua época, Vigotski entende que a aprendizagem e o desenvolvimento seguem linhas diferentes e que suas inter-relações não são simétricas nem paralelas. Para o autor “[...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a zona de desenvolvimento potencial” (Vigotski, 1933; 1994, p. 116)⁹⁶. [...] Com isso, a aprendizagem, como expressara Vigotski nesse mesmo texto, é fonte do desenvolvimento, impulsionadora deste e, num movimento dialético, por ele impulsionada. (ALMEIDA; ANTUNES, 2005, p. 9-10).

De acordo com os autores, para Vigotski, a apropriação pelo indivíduo dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade é essencial, pois esses conhecimentos (memorizados pelo sujeito) se constituem no fundamento do controle da conduta e da ação intencional e no substrato da ação e do planejamento de ações futuras. Contudo, destacam os autores que essa condição é necessária, mas não suficiente, ao processo de humanização do indivíduo, o qual pressupõe o desenvolvimento pleno das funções psicológicas. Processo que somente se efetivará, em toda sua potencialidade, com a superação da realidade social desumanizadora vigente nas sociedades capitalistas.

Neste sentido, algumas afirmações destes autores em relação às práticas pedagógicas e aos professores são importantes, pois, ainda que tenham como foco a função memória, estas podem, de acordo com a teoria da psicologia histórico-cultural, ser estendidas a todas as funções psicológicas superiores. Segundo os autores,

[...] é necessário que o educador conheça a estrutura e o funcionamento dos processos mnemônicos, tanto em seus aspectos neurais [...] quanto aos demais aspectos, como por exemplo, a relação da memória com outras funções psicológicas, as várias formas de se organizar o [...] trabalho educativo para que os conteúdos sejam efetivamente memorizados. Enfim, o educador deve conhecer o que é e como funciona a memória [...] Isto é necessário para que os educadores planejem suas aulas tendo em vista, o como os alunos aprendem, seus diversos tipos de memória e a melhor forma de apropriação de conteúdos pelos discentes, elaborando assim os melhores caminhos e técnicas para fazê-lo. (ALMEIDA; ANTUNES, 2005, p. 14).

Os estudos de Asbahr (2004) e Almeida e Antunes (2005) evidenciam a existência de teorias psicológicas não naturalizantes do desenvolvimento humano, do desenvolvimento da inteligência. Entretanto, como se viu anteriormente, a teoria que tem se destacado como a principal abordagem teórica nas diretrizes e medidas oficiais na área educacional é o construtivismo piagetiano, teoria que apresenta uma concepção naturalizante do homem e do

⁹⁶ VIGOTSKII, Lev Semiónovich. (1933) Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. IN: VIGOTSKII, L.S. LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. 5. ed. São Paulo: Ícone; Edusp, 1994. p. 103-117.

desenvolvimento psicológico humano. Diante deste fato, pode-se questionar: por que as teorias naturalizantes do homem e do desenvolvimento humano têm prevalecido entre os profissionais da educação, nas leis e projetos educacionais e nos cursos de formação de professores?

Questão que instiga o aprofundamento da análise deste aspecto. Neste sentido, um artigo de Cruz (2005), intitulado “Desenvolvimento cognitivo em Vygotsky: ‘entre os ideais da matemática e a harmonia da imaginação’”, parece apresentar elementos que podem contribuir para elucidar ou se entender melhor esta questão.

[...] quando analisamos os textos vygotkianos (VYGOTSKY, 1987B, 1989, 1994)⁹⁷ sobre a elaboração conceitual da criança e do adolescente, evidencia-se a ênfase nos aspectos lógico-conceituais desse processo e nos modos pelos quais os sujeitos avançam em direção à capacidade de abstração, em sua relação com o outro e com as palavras. Neste ensaio, partimos da problematização desta ênfase e da visão teleológica do desenvolvimento cognitivo, aí implicada, cujo ponto de chegada seria o raciocínio lógico-abstrato. [...] A ênfase colocada em processos lógicos de abstração e de generalização, na explicação da formação de conceitos permite entrever, em Vygotsky, uma posição que Wertsch (1995)⁹⁸ identifica como racionalista, bem como a postulação de uma direcionalidade intrínseca ao processo de desenvolvimento cognitivo, cujo *telos* seria a racionalidade abstrata. (CRUZ, 2005, p. 1).

Segundo a autora, a “produção de conhecimento sobre o mundo pela criança” não pode ser coerentemente reduzida à sua dimensão lógico-racional, pois, em seu entendimento, Vigotski, no manuscrito de 1929, defende a idéia de que “o homem constrói a si próprio”, abalando assim qualquer pretensão de atribuir um *telos* ao desenvolvimento humano. De acordo com Cruz (2005, p. 13), a centralidade do simbólico e do imaginário em Vigotski abre possibilidades interessantes para se repensar as questões da elaboração de conhecimento e do *telos* de desenvolvimento cognitivo, uma vez que não permite que elas sejam reduzidas à perspectiva da lógica e da racionalidade abstrata: “É por isso que, num olhar vygotkiano, parece-nos possível atribuir à imaginação um papel explicativo dos processos de conhecimento do mundo pela criança e re-elaborar suas relações com a racionalidade.” (CRUZ, 2005, p. 13).

⁹⁷ A autora refere-se às obras: VYGOTSKY, L. S. *Thinking and Speech. Problems of General Psychology*. In: RIEBER, R.; CARTON, A. (Eds.). *Collected works of L. S. Vygotsky*. Nova Iorque, Plenum Press, 1987b; *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1989; *Imagination and Creativity of Adolescent*. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *The Vygotsky Reader*. Cambridge, Blackwell, 1994.

⁹⁸ WERTSCH, J. V. *Vygotsky: The Ambivalent Enlightenment Rationalist*. Worcester, Clark University, 1995, Mimeo.

Conforme o entendimento de Cruz (2005), a visão de significação presente em Vygotsky permite evidenciar o lugar atribuído à linguagem “na produção de conhecimento” e na “atividade da imaginação” e os seus modos de funcionamento, suas não coincidências (entre pensamento e linguagem, sentido e significado, palavra e significação etc.). Permite também compreender o caráter produtivo/criativo que permeia as relações entre o homem e o mundo, alçando-as a uma dimensão simbólica e imaginária, que inviabiliza qualquer redução do conhecimento à lógica.

Diríamos ainda que inviabiliza, dentro desta perspectiva teórica, qualquer possibilidade de, admitindo um lugar à imaginação no processo de conhecimento, submetê-los – o conhecimento e a imaginação – ao predomínio da racionalidade. É a visão do homem produtor (de sua existência material, de signos, de imagens e de sentidos) que permite articular esta argumentação que rompe com uma visão teleológica do desenvolvimento cognitivo. Afinal, este é sempre construção, melhor dizendo, criação: “artística e semântica”, de novas determinações que não se colocam antecipadamente. O que o desenvolvimento produzirá, a cada vez, é determinado e determina as formas que, num dado momento, os homens se deram para viver e interagir. Neste processo de desenvolvimento, o conhecimento do mundo pela criança é inseparável de sua dimensão imaginária. (CRUZ, 2005, p. 14).

Contudo, se for considerada a afirmação de Almeida e Antunes (2005) de que há interconexão e inter-relação entre as funções psicológicas e a consciência, pode-se chegar a outros entendimentos.

Exemplificando essa interconexão e inter-relação das funções psicológicas e a integração da consciência, tomemos um estudante qualquer que se prepara para um exame, lendo um livro: a percepção do mundo à sua volta se altera, a atenção centra-se no texto, nos pontos mais importantes que devem ser memorizados; o pensamento estabelece relações lógicas sobre o conteúdo estudado, além de organizar as outras funções. Nesse processo está envolvida também a linguagem, tanto a escrita (texto) quanto a interior, que auxilia no estudo. Tornando um pouco mais complexa essa situação hipotética, o estudante precisa criar um tema de pesquisa inédito e o conteúdo do texto que ele está lendo é o principal argumento para o possível tema. Para resolver essa tarefa não basta ao estudante reproduzir os projetos e pesquisas estudados; um tema inédito exige a criação de algo novo (imaginação criadora) e para tal é imprescindível, além de um amplo conhecimento dos produtos culturais da humanidade, que ele tenha controle de suas ações, de sua conduta. Nesse processo estão envolvidos os motivos geradores da ação, os afetos e as emoções. Dependendo de quais motivos e afetos estão encerrados na atividade, o desempenho do estudante será mais ou menos eficaz. [...] Conseqüentemente, a memorização será afetada, assim como os demais processos psicológicos, pois estes funcionam como uma totalidade, inter-relacionados. (ALMEIDA; ANTUNES, 2005, p. 12).

Do que se pode inferir que Cruz (2005), ao contrapor imaginação e racionalidade, confunde o conceito de imaginação em Vigotski com fantasia/devaneio. Visto que a imaginação (criadora) em Vigotski pressupõe “um amplo conhecimento dos produtos culturais da humanidade”, como indicado por Almeida e Antunes (2005), conhecimento este que, por sua vez, não está no campo da irracionalidade, ao contrário, diz respeito à racionalidade e à lógica.

Logo, a constatação de Cruz (2005) de que há em Vigotski, em relação à elaboração conceitual, uma ênfase nos aspectos lógico-conceituais e uma visão teleológica do desenvolvimento cognitivo, cujo ponto de chegada seria o raciocínio lógico-abstrato, *a priori*, não está de todo equivocada. O equívoco da autora está em não compreender as interconexões e inter-relações entre todas as funções psicológicas a partir das contribuições de Vigotski. Conforme as próprias palavras deste autor,

A idéia principal (extraordinariamente simples) consiste em que durante o processo de desenvolvimento do comportamento, especialmente no processo de seu desenvolvimento histórico, o que muda não são tanto as funções, tal como tínhamos considerado anteriormente (era esse nosso erro), nem sua estrutura, nem sua parte de desenvolvimento, mas o que muda e se modifica são precisamente as relações, ou seja, o nexos das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior. É por isso que, quando se passa de um nível a outro, com frequência a diferença essencial não decorre da mudança intrafuncional, mas das mudanças interfuncionais, as mudanças nos nexos interfuncionais, da estrutura interfuncional. Denominaremos *sistema psicológico* o aparecimento dessas novas e mutáveis relações nas quais se situam as funções [...] (VIGOTSKI, 1999b, p. 105-106).

Para Vigotski a imaginação e as emoções/afetos estão em inter-relação com a racionalidade, com o desenvolvimento do pensamento⁹⁹.

Se antes da idade de transição o pensamento da criança se apoiava na memória, e pensar significa lembrar, para o adolescente, a memória se baseia fundamentalmente no pensamento: lembrar é, antes de mais nada, procurar numa determinada seqüência lógica o que se precisa. Essa distribuição de funções, essa mudança em sua relação, que introduz indiscutivelmente o papel do pensamento em todas elas, e que traz como resultado que este último já não seja uma função entre outras mas aquela que distribui e muda outros processos psicológicos, pode ser observada na idade de transição. [...] A forma de pensar, que junto com o sistema de conceitos nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. [...] Em termos

⁹⁹ Aos interessados em se aprofundar na discussão e compreensão desta questão, sugere-se a leitura da obra: VIGOTSKY, L. S. **Imaginación y creación en la edad infantil**. Habana: Pueblo y Educación, segunda edición, 1999.

simples, nossos afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos [...] (VIGOTSKI, 1999b, p. 119, 126-127).

Quanto à imaginação, o autor entende que é a imaginação criativa que possibilita ao homem contrapor-se à natureza, num processo dialético de permanente superação. O autor afirma que a criança, com a ajuda da linguagem, obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites. Entende o autor que o substrato real da imaginação é sua conexão com a experiência anterior e com as impressões acumuladas, pois pesquisas evidenciaram que, no desenvolvimento da imaginação infantil, um grande passo está diretamente relacionado com a internalização da linguagem.

Dito de outro modo, vemos que não só o aparecimento em si da linguagem, mas também os momentos cruciais mais importantes em seu desenvolvimento, são ao mesmo tempo momentos cruciais também no desenvolvimento a imaginação infantil. [...] o processo de desenvolvimento da imaginação infantil, assim como o processo de desenvolvimento de outras funções psíquicas superiores, está seriamente ligado à linguagem da criança, à forma psicológica principal de sua comunicação com aqueles que a rodeiam, isto é, à forma fundamental de atividade coletiva social da consciência infantil [...] para os verdadeiros inventores a imaginação é uma das principais funções, com a ajuda da qual se trabalha e que, em todos os casos de atividade, a fantasia está extraordinariamente dirigida, que do princípio ao fim, está orientada para o objetivo determinado que o indivíduo persegue. (VIGOTSKI, 1998b, p. 123-124).

Segundo o autor, é incorreto considerar a imaginação uma função especial entre outras funções da atividade cerebral, pois a imaginação deve ser considerada uma forma mais complicada de atividade psíquica, uma união real de várias funções em suas peculiares relações, ao que o autor designa por sistema psicológico. Para o autor, a imaginação não é uma função, mas uma qualidade psicológica, estando a imaginação criativa diretamente relacionada ao pensamento realista: “[...] ao observar as formas de imaginação relacionadas com a criatividade, orientadas para a realidade, vemos que a fronteira entre o pensamento realista e a imaginação se apaga, que a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista”¹⁰⁰ (VIGOTSKI, 1999a, p. 128). Quanto à visão

¹⁰⁰ Ainda com referência à imaginação, o autor considera que esta é, em geral, a característica definidora da atividade de brincar, sendo esta uma forma de preencher as necessidades da criança. Para o autor o brincar é importantíssimo no desenvolvimento da criança, pois é na atividade de brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, de sua vontade, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. No brincar os objetos perdem a força motivadora que exercem na criança muito pequena, pois a criança maior age independentemente daquilo que vê. Liberdade de ação, que é característica exclusivamente humana e é formada ao longo do desenvolvimento. Na situação imaginária, a criança aprende a controlar e dirigir seu comportamento, pelo significado da situação. Para o autor o brincar não é uma atividade exclusivamente prazerosa como alguns autores apregoam, mas muitas

teleológica do desenvolvimento cognitivo em Vigotski e a possibilidade apontada por Cruz (2005) de se romper com essa visão, com a pretensão de se atribuir um *telos* ao desenvolvimento humano, discutir-se-á este aspecto um pouco adiante, quando se abordará o conceito de “modelos” em Snyders.

Importa destacar, após esta longa exposição e análise das idéias apresentadas nestes artigos, que os dados da análise quantitativa, realizada anteriormente, evidenciam que dentre os artigos apresentados no GT “Psicologia da Educação” os estudos que abordam o processo de formação humana de uma perspectiva histórico-cultural constituem uma minoria. Outro aspecto importante a ser destacado é que não há uma leitura consensual, neste grupo de trabalho, em relação à psicologia histórico-cultural. As contribuições de Vigotski são entendidas de diferentes formas, e muitas vezes são integradas em diferentes concepções teóricas de forma incoerente, se considerados os aspectos epistemológicos e mesmo políticos da teoria deste autor, como já foi apontado por Duarte (2000) na obra “Vigotski e o ‘aprender a aprender’: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”.

Conseqüentemente, pode-se afirmar que as produções deste grupo de trabalho da ANPEd não têm contribuído para que, na “Educação Fundamental”, distingam-se as fundamentais diferenças entre a teoria piagetiana e a vigotskiana, para que se diferenciem as concepções de desenvolvimento psicológico que estão na base das diversas teorias educacionais. Pode-se afirmar também que as produções deste grupo de trabalho contribuem, ainda que de forma indireta, para a manutenção da hegemonia das teorias naturalizantes do desenvolvimento humano junto à “Educação Fundamental”, visto que tais teorias predominam também neste grupo de trabalho, o qual se constitui num campo teórico de referência para a educação.

Destaque-se, ainda, que na maioria dos artigos apresentados neste grupo de trabalho não se apreendem as relações entre os preocupantes resultados da educação na escola pública de ensino fundamental e os fundamentos teóricos desta educação. Ao contrário, os preocupantes resultados desta educação têm sido creditados, quase que exclusivamente, às práticas do professor em sala de aula, sem se considerar os fundamentos teóricos destas práticas, os quais são oferecidos ao professor em seu processo de formação. Se há uma tendência em se desvalorizar a teoria no processo de formação dos professores, tal situação é agravada pelo fato de o pouco de teoria possibilitada a estes profissionais nos cursos de formação contemplar, principalmente, teorias naturalizantes do desenvolvimento humano.

vezes é acompanhado de desprazer, como no caso de uma criança que obtém um resultado desfavorável em uma brincadeira.

3.4.5 Da formação necessária e das possibilidades de formação

Apontou-se anteriormente que a formação intelectual possibilitada aos estudantes na escola, com raras exceções, não tem sido objeto de interesse e estudo nos dois grupos de trabalhos analisados. Contudo, os dados da presente pesquisa, ao indicarem que a formação intelectual oferecida pela escola pública brasileira é precária e vem se fragilizando cada vez mais, evidenciam a importância de se estudar esta temática.

Ao se buscar apreender como o processo de formação intelectual na escola é concebido nos artigos analisados, encontraram-se, em alguns poucos artigos, referências diretas ao processo de formação do pensamento da criança. No texto apresentado no GT “Psicologia da Educação”, Queiroz (2003, p. 3), por exemplo, destaca que segundo “Piaget (1972, p. 161)¹⁰¹: ‘Se o pensamento da criança é qualitativamente diferente do nosso, o objetivo da educação é compor a razão intelectual e moral, [...] ajudar a criança a construí-la ela mesma’”, afirmação piagetiana que é criticada pela autora.

Para Queiroz (2003, p. 5), em ambas as teorias – piagetiana e vigotskiana –, a “construção” se confunde com um movimento evolutivo rumo a processos cognitivos abstratos dotados de elevada amplitude e eficácia no trato com o mundo, pois, segundo a autora, há nestas a vigência de princípios ordenadores *a priori* e modelos ideais que acenam como ponto de chegada da psicogênese.

De acordo com Piaget (1983, 2001)¹⁰² o desenrolar dos estágios conduz pouco a pouco ao pensamento de caráter lógico-matemático [...] A Psicologia vygotskyana também postula o pensamento formal como *telos*, privilegiando a formação de instrumentos cognitivos calcados em categorizações crescentemente abstratas [...] a abertura às diferentes formas de ser também é minada a partir do modelo ideal. Delineia-se o sujeito do conhecimento-representação como forma mor à qual a psicogênese conduz. O “sujeito epistêmico” piagetiano se estabelece como modelo que regula as realizações do humano nos moldes da interação lógico-formal. No mesmo tom, Vygotsky entrelaça o propriamente humano ao “sujeito histórico-racional” [...] (QUEIROZ, 2003, p. 5-6).

A autora entende que as teorias piagetiana e vigotskiana revigoram a concepção naturalizante da subjetividade, “pois um modelo absoluto norteia as concretizações

¹⁰¹ PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1972.

¹⁰² A autora refere-se às obras: PIAGET, J. **Problemas de Psicologia Genética**. Os pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1983; PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

existenciais”. Restringindo-se assim as possibilidades de realização do humano “aos limites dessa ordem desde sempre dada e definitiva”. Estas afirmações da autora são importantes e merecem reflexão; contudo, há que se apontar que a autora faz junção de duas teorias antagônicas: no que concerne à concepção de homem – que em Vigotski é um ser social e histórico, que supera sua dimensão biológica, construindo para a si uma dimensão histórico-cultural; e também aos fundamentos epistemológicos destas – enquanto Piaget parte dos fundamentos das ciências naturais, especialmente da biologia, e das contribuições filosóficas de Kant, Vigotski constrói sua teoria a partir dos princípios do materialismo histórico e dialético.

Destaque-se, porém, que a questão levantada por Queiroz é fundamental para se compreender um aspecto importante da educação escolar. A crítica aos modelos parece ter se disseminado entre os professores-pesquisadores e afetado as práticas pedagógicas, levando a uma situação em que não se adotam princípios norteadores nem “modelos ideais” como ponto de chegada da psicogênese humana. As práticas pedagógicas têm prescindido de objetivos para a formação dos estudantes e, ao prescindir destes, descartam-se tanto as metas de ensino quanto as de aprendizagem. Assim, mesmo que metas e finalidades de formação estejam definidas nas leis educacionais, a prática pedagógica as tem negligenciado. O que explica o aparente espontaneísmo¹⁰³ vigente no campo educacional.

Neste contexto, não surpreende que a formação intelectual dos estudantes esteja sendo negligenciada no ensino fundamental brasileiro. Pois a formação escolar é vista e criticada por muitos autores como “padronização” ou “disciplinarização” – como o fazem as abordagens reprodutivistas e foucaultianas; ou então é entendida como algo intrínseco e natural ao processo de desenvolvimento humano. Um processo que, de acordo com esta perspectiva, ocorre sem que os processos de escolarização, independentemente das práticas pedagógicas adotadas e dos conteúdos mediados por estas, tenham importante influência sobre este. O que permite inferir que essas teorias – naturalizantes, reprodutivistas, foucaultianas –, indiretamente, têm contribuído para o esvaziamento e a desqualificação da formação escolar existente.

¹⁰³ Entende-se que o espontaneísmo é aparente, porque, como discutido anteriormente, na análise do GT “Educação Fundamental”, há no campo educacional um processo de flexibilização do currículo formal, no que refere aos conteúdos, métodos, organização do ensino e critérios de avaliação, permitindo-se assim que os professores, por si mesmos, definam quais conteúdos devem ser ensinados, dependendo do contexto em que se está inserido. Processo de flexibilização que repercute nos resultados da formação escolar.

O que explica, em parte, a ampla adoção da teoria do “aprender a aprender”¹⁰⁴ junto às leis e projetos educacionais. Uma teoria que não apresenta “modelos” ou objetivos para formação, ao contrário, o que importa é “aprender a aprender”. Contudo, como demonstra Leontiev (1978, p. 292), a única aptidão humana inata é a aptidão para a formação de aptidões especificamente humanas, ou seja, o ser humano não precisa “aprender a aprender”, pois “aprender” é uma característica própria do ser humano. A questão que deveria ser colocada é: aprender o quê? Para quê? De que forma?

Não se está aqui desmerecendo as justas críticas à “disciplinarização” de corpos e mentes realizada, historicamente, pela escola. Porém, entende-se que nem toda formação é para a submissão e manutenção do *status quo*. Como discutido anteriormente, a formação possibilitada na escola, ainda que sob os marcos do sistema capitalista, em determinadas circunstâncias, contribui para a emancipação humana. Entendimento que aponta para a necessidade de se estabelecer objetivos de formação, os quais devem nortear a educação escolar.

Como afirmado anteriormente, na análise do GT “Educação Fundamental”, deixar que cada um chegue, em termos de desenvolvimento intelectual, “onde” suas próprias forças lhe conduzirem, como preconizado pela LDB n. 9394/1996, é legitimar as desigualdades sociais em termos de desenvolvimento/formação humana. Entretanto, o que está colocado sob o discurso de que todos podem ser diferentes, ainda que desiguais, é que todos devem ser sujeitos democráticos.

A expansão e intensificação da ordem capitalista exigem a colonização dos modos de existência, importa formar trabalhadores e consumidores que assumam pacificamente os seus papéis. De acordo com Guattari (2000, p. 26)¹⁰⁵, as forças que administram o capitalismo entendem que “a produção de subjetividade talvez seja mais importante hoje do que qualquer outro tipo de produção”. [...] Poderes disciplinares e de controle mesclam-se no contexto global. [...] À presença insistentemente denunciada dos mecanismos disciplinares na escola associa-se o exercício ondulante das forças de controle. [...] Abrangência, penetração e intensidade próprias aos controles que se evidenciam ainda nos objetivos amplos de formar o “cidadão integral” a partir da intervenção de todas as figuras presentes, que se investem assim no papel de educadores. Estes atuam sobre todas as dimensões do educando [...] ininterruptamente. (QUEIROZ, 2003, p. 7-8).

Se por um lado as afirmações de Queiroz (2003) desvelam a intencionalidade posta pelo sistema social vigente, por outro, como se viu anteriormente, o “controle” não consegue

¹⁰⁴ A adoção desta teoria pelo campo educacional brasileiro é discutida por Duarte (2000), na obra “Vigotski e o ‘aprender a aprender’: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”.

¹⁰⁵ GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2000.

ser tão ininterrupto, totalizador e eficaz como entende a autora. O que é evidenciado tanto pela paradoxal “indisciplina” dos “alunos” quanto pela tendência social em direção à barbárie. Formar cidadãos democráticos, “dóceis” em relação ao sistema, não é tão fácil e linear quanto se entende. Como discutido anteriormente, o processo de formação escolar é marcado por contradições.

Queiroz (2003, p. 12) aponta ainda outra forma de controle social que, segundo a autora, “busca reduzir tudo ao mesmo”.

Em lugar da abertura ao movimento de criação do humano e do conhecimento positiva-se um dinamismo direcionado e adaptável aos interesses dominantes. [...] Nesse contexto, as alianças entre Psicologia e Educação promovem capacidades intelectuais e disposições sócio-morais, prevenindo contra a ameaça de desvios ou subversões da ordem dominante. [...] Sob uma espécie de lógica hegemônica que entrelaça estruturas econômicas, formações de poder e correntes psicológicas. (QUEIROZ, 2003, p. 9-10).

Queiroz (2003, p. 12) afirma ainda que sob “[...] a influência da tradição cartesiana privilegia-se a forma sujeito, reinventando-se o gesto platônico de afirmação de modelo absoluto e desqualificação da variação”. Para Queiroz (2003, p. 5), como visto anteriormente, em ambas as teorias – piagetiana e vigotskiana – a “construção” se confunde com um movimento evolutivo aos modelos ideais que acenam como ponto de chegada da psicogênese. Para a autora, tanto em Piaget como em Vigotski se postula o “pensamento formal como *telos*” para o desenvolvimento.

A autora entende, também, que as teorias piagetiana e vigotskiana revigoram a concepção naturalizante da subjetividade, “pois um modelo absoluto norteia as concretizações existenciais”. Restringindo-se, assim, as possibilidades de realização do humano “aos limites dessa ordem desde sempre dada e definitiva”.

Porém os resultados das análises da presente pesquisa indicam um movimento oposto ao apontado pela autora: diante das críticas à tradição cartesiana, abandonaram-se os “modelos ideais” de formação, em termos cognitivos/intelectuais, ficando a formação dos estudantes focada na formação de “valores e atitudes cidadãs para que os trabalhadores/consumidores assumam pacificamente seus papéis”, como bem destaca a autora.

Pode-se concordar com a autora, que, no âmbito da escola e da sociedade em geral, vem ocorrendo um movimento de inclusão das diferenças, “sob o empenho controlador que busca reduzir tudo ao mesmo”. Contexto em que todos podem e devem ser diferentes desde que todos sejam cidadãos. É necessário se destacar que afirmar que todos podem e devem ser

diferentes é redundante, visto que todos são efetivamente diferentes – são representantes singulares da espécie e do gênero humano. Contudo, as diferenças não devem ser expressão ou justificativa para a existência de desigualdades, inclusive em relação à formação intelectual. Desigualdades que, atualmente, são mantidas e intensificadas na/pela escola, sob o discurso de valorização das diferenças, como discutido no capítulo anterior.

Neste sentido, faz-se necessário retomar a crítica de Cruz (2005) em relação à visão teleológica do desenvolvimento cognitivo em Vigotski e a proposição da autora de se romper com a pretensão de se atribuir um *telos* ao desenvolvimento humano. Para se discutir este aspecto é necessário se compreender o que, na abordagem histórico-cultural, se entende por “modelo”, o qual deveria nortear o processo de formação humana.

Segundo Snyders (1974, p. 16), as grandes realizações da humanidade, como as “obras primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros”, deveriam ser para o estudante “modelos” a serem adotados em seu processo de formação. Em outras palavras, a educação deveria propor modelos, selecionar o que de mais essencial há no desenvolvimento do gênero humano para que este essencial seja apropriado pelo estudante.

E, de acordo com Heller (1994, p. 50), o que tem valor essencial no desenvolvimento do gênero humano é representado pelas individualidades¹⁰⁶, pois são os indivíduos representativos que singularmente “encarnam” o máximo desenvolvimento genérico de uma sociedade determinada. Entretanto, ao contrário do que entende Queiroz (2005), a adoção de modelos ideais não “desqualifica a variação” nem impede o movimento de criação do gênero humano. Os modelos ideais, ao contrário do que entende a autora, não se constituem em modelos absolutos, ao contrário, como afirma Heller (1994, p. 49), o indivíduo não está nunca acabado, está sempre em contínuo devir. Logo, o “modelo” de formação em questão não é absoluto, mas aberto ao movimento de auto-criação do gênero humano. Abertura que se expressa no livre desenvolvimento multilateral da individualidade.

Assim, se a psicologia vigotskiana postula uma finalidade para o desenvolvimento, esta finalidade, em primeiro lugar, não é o pensamento formal, poderia ser o pensamento conceitual, mas não só, pois para Vigotski pensamento, emoções/sentimentos, volição etc. estão inter-relacionados. Para o autor todas as funções psicológicas estão inter-relacionadas,

¹⁰⁶ A autora entende por indivíduo aquele particular para o qual sua própria vida é conscientemente objeto, já que é um ente conscientemente genérico. Para a autora o “indivíduo é um singular que sintetiza em si a unidade da particularidade e da universalidade da genericidade” (HELLER, 1994, p. 55).

fazem parte de um mesmo sistema psicológico, logo um *telos* para o desenvolvimento deve necessariamente considerar o sistema como um todo.

Como afirma Vigotski (2004, p. 464), o homem, entendido como gênero humano, “se proporá o objetivo de dominar os próprios sentimentos, elevar os instintos à altura da consciência, torná-los transparentes, estender os fios da vontade ao oculto e ao subterrâneo e assim elevar-se a um novo nível e criar um tipo social biológico mais ‘alto’ ou talvez um super-homem”. Para o autor, a educação deve ser criação da vida. Neste sentido, Leontiev (1978) afirma que o conhecimento das leis e do processo de formação do homem permite orientar conscientemente este processo.

[...] as propriedades psíquicas do homem, tanto gerais como especializadas, não representam a manifestação de algumas propriedades particulares postas biologicamente nele, de que se não poderia constatar senão a presença ou a ausência, mas que elas se formam durante o processo de desenvolvimento e de educação. Esta experiência mostra que o conhecimento das leis e do seu processo de formação permite orientar conscientemente este processo e caminhar com maior segurança ao fim em vista: o desenvolvimento mais completo possível das aptidões de todos os homens (LEONTIEV, 1978, p. 213-214).

Contudo, diante da complexidade que atingiu o gênero humano, é impossível a um único homem reunir em si o desenvolvimento mais completo – em relação às possibilidades do gênero – de todas as habilidades e capacidades possíveis. Ao contrário, como demonstra Heller (1994), a personalidade alcança um completo florescimento por meio das objetivações genéricas superiores. Objetivações estas que exigem que o homem rompa com a superficialidade e vá além da vida cotidiana – a forma imediata da genericidade – e se dedique inteiramente a uma atividade específica, como a ciência, a filosofia, a arte, a ética etc. Atividades que exigem concentração e aprofundamento, em outras palavras, exigem um completo comprometimento.

Completo envolvimento e comprometimento que é impossível a um só homem em relação a todas as esferas não cotidianas. Contudo, se não é possível a todos os homens se desenvolverem completamente em todas as esferas da genericidade, é possível ao menos um desenvolvimento multilateral mínimo a ser possibilitado a todos. A partir do qual cada um possa, ao assumir a responsabilidade pela formação de sua individualidade, optar por uma determinada finalidade formativa e planejar seu próprio processo de formação.

Compete à educação escolar, como afirma Snyders (1974), apresentar “modelos”, apresentar ao estudante os indivíduos representantes do máximo desenvolvimento do gênero humano, não para serem copiados, mas para inspirarem a singular trajetória de

desenvolvimento de cada individualidade, para que cada estudante possa formar em si, por meio de atividades orientadas de aprendizagem e de estudo, as capacidades de pensar, planejar, controlar e avaliar. Capacidades necessárias tanto para a vida pessoal quanto para a vida social, pois destas depende a definição de estratégias de transformação social.

Compete também à educação escolar selecionar o que de mais essencial há no desenvolvimento do gênero humano, para que este essencial possa ser apropriado pelo estudante, no seu processo de humanização, de se apropriar das conquistas do gênero humano. Não para que este se torne absolutamente igual a todos os demais, o que é impossível, mas para que este possa se constituir como individualidade a partir de condições iguais de formação.

Ideal que somente será possível à escola atingir, se esta enfrentar, concomitantemente, os obstáculos postos pelo sistema capitalista às possibilidades de desenvolvimento humano. Obstáculos ao desenvolvimento que se evidenciam no fato de a educação escolar não possibilitar a formação necessária e possível das capacidades intelectuais aos estudantes, tendo em vista as possibilidades postas pelo desenvolvimento do gênero.

Ao contrário, constata-se na escola um processo de fragilização da formação intelectual dos estudantes, o qual está em acordo com as necessidades do processo produtivo e expansão do capital. Pois, se, como afirma Silva (2005, p. 1), há um processo de “intelectualização do processo produtivo” decorrente das mudanças geradas pelo processo de recomposição do capitalismo mundial, mudanças estas que geraram a necessidade de se qualificar o trabalhador; este processo, como foi apontado anteriormente, diz respeito somente a uma pequena parcela dos trabalhadores. A grande maioria destes fica relegada a uma qualificação mínima, como é evidenciado por Tumolo (2001).

Ao mesmo tempo em que há uma tendência para a superqualificação de alguns trabalhadores em alguns ramos produtivos, desenvolve-se um processo intenso de desqualificação da maioria dos trabalhadores, em outros (DAMIANI, 1997). Logo, não há necessidade social de que todos alcancem os mais altos níveis de formação, nem de se possibilitar uma formação de qualidade a todas as pessoas. O que explica, em partes, o processo de desqualificação da formação dos professores e de degradação da formação oferecida nas escolas brasileiras, principalmente nas escolas destinadas às “classes populares”.

Capítulo 4

Das Relações entre Educação e Psicologia: contribuições do Grupo de Trabalho *Psicologia da Educação*

As relações entre a Educação e a Psicologia são historicamente definidas e, como apontam Chakur, Silva e Massabni (2004, p. 1), “pode-se apontar algumas tendências tomadas pela relação entre a Psicologia e a Educação e o predomínio de certas correntes em momentos históricos distintos”. Em cada momento histórico, uma ou outra corrente psicológica alcança destaque junto às leis e projetos educacionais e aos cursos de formação de professores, gerando, conseqüentemente, implicações para as práticas pedagógicas. Relações entre a Educação e a Psicologia que, Miranda (2005), Queiroz (2003), Almeida e colaboradores (2003) e Chakur, Silva e Massabni (2004) buscam elucidar em seus estudos apresentados no GT “Psicologia da Educação”.

Chakur, Silva e Massabni (2004) fazem um resgate histórico de tais relações, apontando que, na atualidade, o construtivismo vem ampliando sua influência no “campo educacional”.

Entre os anos 20 e 40 do século XX, dissemina-se o movimento escolanovista e, com ele, a influência da Psicologia Funcionalista sobre métodos de ensino e a ênfase na atividade e no interesse do aluno. Durante os anos 50 e 60, o tecnicismo invade a educação brasileira, com a influência do Behaviorismo. [...] A partir dos anos 70, o Construtivismo e a abordagem Sócio-Histórica de Vigotski convivem com as críticas sociológicas às pedagogias escolanovista e tecnicista e ao “psicologismo” na educação. Por fim, nos dias atuais, pode-se afirmar que continua a tendência anterior, acirrando-se a influência do Construtivismo na educação, mas tomada esta corrente como uma teoria pedagógica não-diretivist, numa espécie de retorno ao escolanovismo. (CHAKUR; SILVA; MASSABNI, 2004, p. 2).

Miranda (2005) destaca que no Brasil a psicologia foi importante na organização de um sistema de escolarização universal. A autora, citando Antunes (2001), aponta que o escolanovismo e a “Psicologia” constituíram a base de um projeto social para o Brasil,

calcado no ideal de modernidade e da elevação do país ao patamar das nações ricas e poderosas.

Em outras palavras, escolanovismo e psicologia eram, no seu próprio âmbito, manifestações de modernidade e sinais de avanço social e cultural, capazes de colaborar com a formação de um “homem novo” para uma “nova sociedade”. A formação desse “homem novo” estava, portanto, condicionada a uma “nova escola”, baseada nos princípios da racionalização e organização científica, a qual trazia, por seu turno, um novo conceito de disciplina, já não mais baseada nos conceitos coercitivos da Medicina e da Higiene, mas determinada por fatores interiores ao indivíduo [...] (MIRANDA, 2005, p. 6).

Segundo a autora, competiria à Psicologia instrumentalizar a Educação para que essa pudesse formar o “homem novo” para a “nova sociedade”. Assim, as diversas teorias psicológicas, aglutinadas em uma mesma disciplina científica ou mesmo ramo científico, denominado “Psicologia”, passaram a constituir com outras ciências, como a Sociologia, Antropologia, História, Filosofia, um campo de referência teórica à Educação.

Com a constituição da Psicologia como disciplina científica no final do século XIX, como é destacado por Chakur, Silva e Massabni (2004, p. 2), educadores e estudiosos da Educação criaram a expectativa de que a Psicologia poderia fornecer a base científica para a abordagem de questões educacionais. Porém, destacam as autoras, os avanços no campo teórico da Psicologia não se revelaram uniformes, diversificando-se esta ciência em várias correntes teóricas, sem que fosse elaborada uma teoria geral que integrasse as diversas correntes teóricas ou os resultados das pesquisas neste campo.

Do que se pode inferir que, em função desta ausência de uma teoria geral, a Psicologia constitui para a Educação um campo de referência teórica marcado pela fragmentação e multiplicidade de abordagens e fundamentos teóricos epistemológicos, dificultando-se, conseqüentemente, apropriações coerentes e consistentes, em termos epistemológicos, das produções desta ciência.

Outro elemento complicador deste quadro é constatado por Miranda (2005) ao analisar as relações entre Educação e Psicologia. A autora destaca a existência de um enfrentamento nas relações entre estes dois campos, o qual não se resolve e vem se agravando desde a virada do século. Afirma a autora que “de uns trinta anos para cá, é bastante curioso observar que a educação não é o campo mais prestigiado junto às instâncias de formação e pesquisa ligadas à psicologia e que, da mesma forma, a abordagem psicológica não é a mais valorizada junto às suas respectivas instâncias de formação e de pesquisa da educação” (MIRANDA, 2005, p. 2).

Contudo, Almeida e colaboradores (2003), ao analisarem as contribuições da psicologia para a formação docente, apontam que, ao tratar das questões relativas à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, a psicologia tem representado na sua trajetória fonte importante de conhecimento para os educadores e que esta ciência tem mantido uma profunda relação com a prática educacional, ainda que esta relação nem sempre seja amistosa.

Lima (1990) explica que “[...] esta relação nunca foi harmônica e caracterizou-se, na maior parte das vezes, por ser uma relação assimétrica, na qual a Psicologia tanto assumiu quanto foi considerada portadora de uma autoridade que ultrapassou, evidentemente, os limites de sua competência” (Op. cit., p. 3). Segundo a autora, os desajustes entre a Psicologia e a Pedagogia não ocorreram sem razões políticas, tendo a Psicologia, em muitas situações, contribuído para “validar posições ideológicas que serviram à marginalização e ao rotulamento de grande parte das populações em função de etnia, de classe socioeconômica e de grupo cultural [...]” (ALMEIDA et al., 2003, p. 1-2).

Entretanto, a autora afirma, referenciando-se em Lima (1990)¹⁰⁷, que a crítica ao “psicologismo” na educação não pode ser anunciada sem se levar em conta as condições históricas e culturais em que se desenvolveu o conhecimento psicológico. Esclarecendo que a relação entre Educação e Psicologia foi consolidada no quadro da ideologia liberal, em que os problemas sociais são pensados como problemas de cultura individual, uma visão liberal de homem, em que o “fenômeno psicológico, segundo Bock (2000), é visto de forma abstrata e naturalizante. Como a ênfase está centrada no indivíduo e na individualidade, despreza-se o determinante social” (ALMEIDA et al., 2003, p. 2).

Segundo a autora, tal “psicologismo” na educação resultou na perda de prestígio da Psicologia como ciência que fundamenta a educação, visto que este “psicologismo” vem sendo denunciado desde a década de 1980. Porém, destaca a autora que, segundo Larocca (1999), “as críticas à perspectiva psicologizadora da pedagogia não podem, de modo algum, subtrair a importância do conhecimento psicológico para a educação” (ALMEIDA et al., 2003, p. 3).

Neste mesmo sentido, Miranda (2005, p. 3) afirma que ainda que menos prestigiadas, não se pode negar “a forte interlocução que as teorias psicológicas mantêm com a educação”. A autora afirma que tem sido apontado que a psicologia é a ciência que mais tem informado a educação escolar desde o início de sua institucionalização, no final do século XIX na Europa. Destaca a autora que:

¹⁰⁷ Lima, E. S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 48, p. 3-20, out./dez., 1990.

[...] quando o assunto é aprendizagem, ensino, alfabetização, linguagem, fracasso escolar, formação de professores, currículo, didática, livro didático, avaliação, educação infantil, educação especial ou educação popular, são raros os trabalhos que não estabelecem alguma articulação com a psicologia. Além disso, essa ciência colabora para a explicação do ideário pedagógico que orienta as ações do professor, fundamenta as reformas educativas, subsidia as inovações tecnológicas. Enfim, a psicologia vem reiteradamente se firmando como fundamento do aparato teórico-metodológico que constitui a prática educativa [...] (MIRANDA, 2005, p. 3).

Por outro lado, afirma Miranda (2005, p. 8) que apesar de a Psicologia ser uma referência importante, ela não é exclusiva e nem suficiente na fundamentação da prática pedagógica e que a defesa da psicologia como explicação exclusiva ou mais determinante da educação pode ser caracterizada como *psicologista*. Psicologismo, que segundo a autora retorna à cena a partir da década de 1990.

Depois do importante contraponto estabelecido pela sociologia na década de 1980 ao forte determinismo das abordagens psicológicas e naturalistas, o *psicologismo* ressurgiu a partir da década de 1990 e vem acompanhado de duas importantes tendências do debate educacional contemporâneo: a defesa do primado da prática sobre a formação teórica e a ênfase na aprendizagem em detrimento do ensino. Assim, a psicologia estaria mais vinculada à pedagogia nos estudos e propostas em que se afirma a prevalência da prática (o que fazer ou como fazer) e da aprendizagem, que dá grande ênfase às teorias da aprendizagem e do desenvolvimento. (MIRANDA, 2005, p. 8).

Num primeiro momento, pode-se concordar com Miranda (2005, p. 8) de que há uma ênfase na aprendizagem em detrimento do ensino, já que os resultados da análise dos artigos apresentados no GT “Educação Fundamental” evidenciam que há no ensino fundamental ausência de rigor teórico e desvalorização dos métodos de ensino sistematizados. Porém, os dados da presente pesquisa indicam que esta valorização da “aprendizagem” em detrimento do ensino é aparente.

Primeiro, porque ao mesmo tempo em que se afirma – e se acredita – valorizar a atividade de aprendizagem, as práticas pedagógicas adotam como referência pressupostos naturalizantes do desenvolvimento humano. Teorias naturalizantes que não consideram nem possibilitam compreender a relação intrínseca, ainda que não direta ou linear, entre a atividade de aprendizagem das crianças e seu processo de desenvolvimento psicológico. Não compreensão teórica que impede que se possibilitem às crianças as condições e instrumentos necessários à sua aprendizagem. Na educação fundamental, não se compreende a necessidade de, por meio do processo de ensino e de aprendizagem (atividade orientada de aprendizagem), formar-se nas crianças as habilidades e capacidades necessárias à sua aprendizagem, já que

estas habilidades e capacidades ou “competências” são entendidas como características naturais das crianças.

Segundo, porque ao mesmo tempo em que se afirma haver uma “ênfase” nos processos de aprendizagem na educação fundamental, esta “ênfase”, como se verá adiante, prescinde de reflexão epistemológica e aprofundamento teórico das teorias da aprendizagem/desenvolvimento, resultando, por exemplo, em apropriações distorcidas da teoria piagetiana, nas palavras de Chakur, Silva e Massabni (2004, p. 2). Distorções que, de acordo com os resultados da presente pesquisa, também ocorrem em relação à teoria vigotskiana, pois elementos dessa teoria são apropriados de forma dissociada dos fundamentos epistemológicos e políticos que a fundamentam, como evidenciado por Duarte (2000), na obra “Vigotski e o ‘Aprender a Aprender’: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”.

E em terceiro lugar, porque se houvesse realmente compreensão, valorização e investimento na atividade de aprendizagem das crianças, os resultados da aprendizagem seriam mais animadores do que vem sendo constatado nas avaliações oficiais. Ao que parece, o que está acontecendo não é uma valorização da atividade de aprendizagem em detrimento da atividade de ensino, mas uma mudança de perspectiva. Se anteriormente, na escola tradicional atual, o ensino era rigoroso e, como demonstra Sampaio (2004), a não apropriação do currículo formal critério para a reprovação, atualmente parece que o que importa é que as crianças demonstrem capacidade de aprendizagem – de “aprender a aprender” – para que possam ser aprovadas.

E, se as crianças estão sendo aprovadas sem que tenham se apropriado efetivamente dos conhecimentos escolares, como evidenciam as avaliações oficiais, este fato indica que, se o currículo formal tem se constituído como critério para justificar a reprovação das crianças, ao mesmo tempo não é considerado, de fato, como critério para a sua aprovação. Como visto anteriormente, não há uma “escola única” no Brasil, pois ainda que o currículo mínimo proposto para a “educação básica comum” seja aparentemente igual para todos, isso se dá apenas formalmente. Na prática, co-existem diferentes currículos e diferentes escolas. O exposto permite inferir que a ênfase não está na aprendizagem, mas na aprovação, promovendo-se assim a ilusão de que, se antes a formação intelectual era reservada a alguns eleitos, agora se possibilita a todos a apropriação dos conhecimentos escolares na perspectiva da formação intelectual.

Os resultados da presente pesquisa, gerados a partir da análise dos artigos do GT “Educação Fundamental” da ANPEd, apontam na direção oposta também em relação à

afirmação feita por Miranda (2005, p. 8) de que “a psicologia estaria mais vinculada à pedagogia nos estudos e propostas em que se afirma a prevalência da prática” e à afirmação de Queiroz (2003, p. 1) de que há “privilégio de certas correntes psicológicas como referenciais teórico-metodológicos das práticas educacionais”, pois se por um lado a ciência psicológica tem contribuído para fundamentar as reformas educacionais, por outro tem sido desmerecida no que se refere à prática educativa.

Os dados da presente pesquisa corroboram com a constatação inicial da própria Miranda (2005) de que a abordagem psicológica não é a mais valorizada junto às instâncias de formação e de pesquisa em educação. Conseqüentemente, se há um “retorno do psicologismo”, este “psicologismo” – entendido como defesa da psicologia como explicação exclusiva ou mais determinante da educação – diz respeito ao campo das reformas educacionais, mas não apresenta maiores efeitos junto aos professores e às práticas pedagógicas. Pois no campo das práticas pedagógicas, como se viu anteriormente na análise do GT “Educação Fundamental”, se “desconhecem” contribuições elaboradas pela Psicologia da Educação. Teorias psicológicas são desvalorizadas, assim como a formação teórica em geral.

Neste sentido, pode-se questionar a afirmação de Miranda (2005, p. 8) de que o retorno do “psicologismo” é acompanhado de uma tendência em se privilegiar a prática em detrimento da formação teórica. Como se viu na análise do GT “Educação Fundamental”, este movimento de negligência ou menosprezo em relação à teoria está ocorrendo de fato, porém não se pode afirmar que este movimento esteja vinculado a abordagens psicológicas “deterministas” e “naturalistas”, ainda que estas continuem a subsidiar as instâncias de formação e de pesquisa em educação. Se há uma hiper-valorização da prática em detrimento da formação teórica, este movimento das ciências pedagógicas resulta justamente da desvalorização das teorias – inclusive as psicológicas – no processo de formação de professores.

A análise dos dados também evidencia que a maioria dos pesquisadores que apresentaram seus estudos no GT “Educação Fundamental” realizam processos de junção não crítica de teorias, pois não explicitam as diferenças fundamentais que as distinguem. Processo que pode ser observado no estudo de Queiroz (2003). A autora, ao abordar as teorias piagetiana e vigotskiana, ao que parece, entende que “ambas as teorias enraízam-se em um mesmo solo” e em “pressupostos idênticos”, conseqüentemente, as apresenta como se fossem teorias semelhantes e passíveis de serem associadas.

A Psicologia Genética de Piaget e a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky [...] Em virtude dos limites do presente trabalho não será possível nos determos nas importantes peculiaridades de cada perspectiva. Serão focalizadas as inclinações comuns [...] Partimos da consideração de que, apesar dos diferentes percursos (Souza e Kramer, 1991)¹⁰⁸ e das distintas questões que as mobilizam (Castorina, 1997)¹⁰⁹, ambas as teorias enraizam-se em um mesmo solo. Pressupostos idênticos conduzem a determinado desenho da subjetividade e da cognição. (QUEIROZ, 2003, p. 2).

Dentre as questões assinaladas por Queiroz (2003), algumas merecem ser analisadas caso a caso. A autora, ao analisar as relações entre a “psicologia” e a educação, destaca que, no contexto das reformas educacionais, vêm se privilegiando algumas correntes psicológicas como referenciais teórico-metodológicos das práticas educacionais.

As teorias psicológicas que postulam o sujeito e a cognição em termos de construção vêm ganhando mais e mais espaço nas últimas décadas. Elas marcam presença nos cursos de formação de educadores (inicial e continuada) e, de certo modo, protagonizam a fundamentação teórica das recentes reformas educacionais (PCN). A Psicologia Genética de Piaget e a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky destacam-se nesse panorama. [...] Sem dúvida, as teorias em questão promoveram importantes rupturas nos planos teórico e prático. A partir delas foram superadas compreensões cristalizadoras do sujeito e da cognição atreladas a determinismos ambientalistas ou de cunho inatista. (QUEIROZ, 2003, p. 2).

Porém, os resultados das análises realizadas na presente pesquisa, apesar de confirmarem que as teorias piagetiana e vigotskiana se destacam na fundamentação teórica das reformas educacionais, evidenciam que as “importantes rupturas nos planos teórico e prático”, destacadas por Queiroz (2003), não estão ocorrendo, ao contrário, os dados evidenciam que persistem nas práticas pedagógicas da educação fundamental compreensões naturalizantes do sujeito e da cognição. Situação para a qual certas apropriações da teoria piagetiana e seus respectivos desdobramentos práticos têm contribuído. Destaque-se que as confusões e equívocos realizados em relação à teoria vigotskiana, somadas à precária formação teórica dos professores, também contribuem para a não superação de tais compreensões naturalizantes.

Concorda-se com a autora que as tendências naturalizantes são de ordem conservadora, mantenedoras tanto das desigualdades sociais quanto da hierarquização social.

¹⁰⁸ SOUZA, S. J.; KRAMER, S. O debate Piaget-Vygotsky e as políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**. n.77, p.69-80, maio de 1991.

¹⁰⁹ CASTORINA, J. A. O debate Piaget-Vygotsky. A busca de um critério para sua avaliação. In: _____ et al. **Piaget-Vygotsky**. Novas contribuições para o debate. São Paulo: Ed. Ática, 1997. p. 7-50.

Porém, em relação à afirmação de Queiroz (2003, p. 9), de que as reformas educacionais, comprometidas com a manutenção do *status quo*, estão fundadas em contribuições do conhecimento psicológico, entende-se ser necessário compreender a forma como as contribuições da psicologia são incorporadas nas reformas educacionais.

Como visto anteriormente, alguns governos vêm incorporando em seus discursos algumas reivindicações dos trabalhadores, e, ao que parece, o mesmo movimento se dá em relação a alguns saberes psicológicos, assim como em relação às reivindicações por melhor qualidade de ensino. Qualidade de ensino e formação que por se fundamentar em teorias como a do “aprender a aprender” e por não ser garantido aos professores uma formação teórica consistente fica comprometida de antemão. Assim, a “qualidade de ensino” é sempre motivo de destaque nos discursos oficiais, mas não é garantida de fato.

Concorda-se que a Psicologia contribuiu para validar posições ideológicas que, no Brasil, levaram à “marginalização” e ao “rotulamento” de grande parte da população, fato que levou a Psicologia, a ser vista por alguns autores que se fundamentam na teoria foucaultiana como eterna aliada do poder. Contudo, apesar de se admitir que teorias psicológicas têm contribuído para a manutenção do *status quo*, não se pode deixar de destacar que a psicologia não é um campo homogêneo. Logo, esta ciência, marcada por contradições e pela diversidade em termos ontológicos, epistemológicos e metodológicos, não pode ser compreendida como uma unicidade homogênea, o que caracterizaria uma visão linear e mecanicista de análise/conhecimento.

Do mesmo modo, como existem teorias psicológicas que contribuem para a manutenção do *status quo*, há teorias psicológicas, que além de fazerem a crítica ao sistema vigente, colocam-se na perspectiva de contribuir para a emancipação humana, produzindo conhecimentos e elaborando proposições para tanto.

No entanto, a psicologia é desvalorizada junto aos profissionais e pesquisadores da educação fundamental, por se compreender a psicologia, de forma geral, a partir dos princípios da lógica formal como unicidade, assim não se percebem suas contradições e diferenças internas, nem se distinguem as diversas correntes psicológicas existentes, desvalorizando-se as contribuições da “psicologia” como um todo. Situação que é agravada pelo fato de os governos, quando adotam proposições da psicologia na perspectiva de contribuir para a emancipação humana, o fazerem apenas retoricamente, pois não conseguem criar condições práticas para a efetivação de tais proposições, não só, em alguns casos, por não vontade política, mas principalmente pelos limites históricos postos pela configuração da sociedade capitalista.

A psicologia vem pagando um alto preço por seu passado, assim como a “ciência” em geral: porque algumas formas de se fazer psicologia, algumas teorias psicológicas contribuíram – e contribuem – para a manutenção do *status quo*, toda e qualquer “psicologia” é posta sob suspeita e desvalorizada. Contudo, paradoxalmente, conteúdos psicológicos continuam a ser ensinados nos cursos de formação de professores.

Almeida e colaboradores (2003) contribuem para elucidar tal paradoxo. Os autores investigaram o que os professores pensam a respeito das contribuições da Psicologia para sua formação, destacando que para um conjunto de professores os conhecimentos psicológicos são essenciais para a atividade docente e ajudam a compreender o fenômeno educativo: “No entanto, apesar de identificarem que esses conhecimentos são necessários, a maioria dos entrevistados não recorda os conteúdos da Psicologia estudados e não sabem explicar e especificar de que forma esses conhecimentos contribuem para a prática educativa.” (ALMEIDA et al., 2003, p. 8).

Segundo os autores, outro conjunto de professores verbaliza que as contribuições da Psicologia residem na produção de conhecimentos de como a aprendizagem é possibilitada e de como se dá o desenvolvimento humano, entendendo que esses conhecimentos ajudam o professor a compreender o processo de “ensino-aprendizagem” e o comportamento do “aluno”. Um terceiro conjunto, segundo os autores, relaciona as contribuições do conhecimento psicológico para o trabalho pedagógico com a diversidade, “pois, na visão dos professores, a Psicologia oferece subsídios para atuação com as diferenças individuais” (ALMEIDA et al., 2003, p. 9). Mencionando-se ainda, conforme os autores, as diferenças de ritmos de aprendizagem e de comportamento, além dos “alunos” com necessidades especiais.

E um quarto e último conjunto de professores destaca contribuições referentes às relações humanas: “na visão dos professores entrevistados, as contribuições da Psicologia residem principalmente na possibilidade de compreenderem a dinâmica do relacionamento humano, o que na visão dos entrevistados, garantiria melhores condições de resolver conflitos de relacionamento.” (ALMEIDA et al., 2003, p. 9).

Para os autores, esses resultados revelam que os professores não possuem muita clareza de quais são as efetivas contribuições da Psicologia para a prática docente: “Fica evidente, nas verbalizações, que o uso dos conhecimentos psicológicos se dá numa perspectiva de senso comum e espontaneísmo” (ALMEIDA et al., 2003, p. 9). De acordo com os autores, a ênfase dos professores sobre a Psicologia está mais centrada na dimensão das relações humanas.

Os resultados de seu estudo, segundo os autores, confirmam o que a literatura disponível tem indicado nos últimos vinte anos: “que a Psicologia tem-se configurado como disciplina teórica, descontextualizada e distante da realidade educacional e, ainda, que a Psicologia e as demais disciplinas pedagógicas não estabelecem, entre si, diálogo contínuo e fecundo, numa perspectiva interdisciplinar” (ALMEIDA et al., 2003, p. 11). Conforme os autores, as verbalizações dos professores indicam que os professores, embora reconheçam a importância da psicologia da educação, adotam uma postura “espontaneísta”, “baseada no senso comum”. Os autores também destacam que as verbalizações dos professores evidenciam que estes enfrentam dificuldades ao tratar dos conhecimentos psicológicos. O que para a autora tem relação com o ensino de psicologia nos cursos de formação de professores.

[...] estamos ensinando uma Psicologia abstrata, fragmentada e superficial, além de não ter pontos de contato com a realidade. Parte da dificuldade para proporcionar uma formação em Psicologia mais adequada e que atenda às necessidades do futuro professor reside nos obstáculos que os professores que lecionam, principalmente nas licenciaturas, encontram para ministrar essa disciplina. [...] normalmente a carga horária destinada à Psicologia Educacional é muito pequena [...] Outro obstáculo é a falta de integração da Psicologia com as demais disciplinas pedagógicas evidenciada pela falta de um projeto pedagógico comum que integre as disciplinas entre si. (ALMEIDA et al., 2003, p. 11-12).

Assim, segundo os autores, cabe à psicologia rever seus enfoques, suas ênfases teóricas e metodológicas e ainda, visando melhor “instrumentalizar a prática docente”, “[...] o ensino de Psicologia precisa considerar a possibilidade de articulação [...] com as demais áreas do conhecimento no processo de formação” (ALMEIDA et al., 2003, p. 14). Para a autora a Psicologia Educacional “pode contribuir”, desde que desenvolva um trabalho que articule teoria-prática, conteúdo-forma, “buscando a integração e a inter-relação entre as disciplinas pedagógicas e específicas”.

No entanto, considerando-se que o campo psicológico é constituído por uma diversidade de correntes e teorias, pode-se questionar a afirmação dos autores de que cabe à psicologia rever seus enfoques e suas ênfases teóricas e metodológicas. Talvez fosse mais adequado se afirmar que compete aos cursos de formação de professores rever a forma como se ensinam e se inserem os enfoques psicológicos entre as referências teórico-metodológicas para a educação.

Como a psicologia apresenta uma diversidade de enfoques e teorias, talvez fosse necessário se explicitar o momento histórico em que estes surgem, as conseqüências para as práticas pedagógicas ao se fundamentarem em um ou outro enfoque teórico e os efeitos

sociais de tais práticas. Para, então, a partir de uma compreensão mais profunda dos conhecimentos psicológicos, definir-se quais contribuições teóricas da psicologia devem fundamentar as práticas pedagógicas, tendo em vista os objetivos postos socialmente para a educação escolar. Desafio este colocado principalmente à Psicologia da Educação.

Ao concluir seu artigo, Almeida e colaboradores (2003) afirmam que “[...] a Psicologia pode favorecer que o futuro professor ultrapasse o nível do senso comum, na medida em que os conhecimentos teóricos favorecem a compreensão do fenômeno da educação” (ALMEIDA et al., 2003, p. 15). Porém, os resultados da análise do universo dos artigos estudados evidenciam que há corpos teóricos constituídos no campo da psicologia que contribuem para a compreensão do “fenômeno educação”, o que ocorre é que além do ensino de psicologia, nos cursos de formação de professores, ser fragmentado e insuficiente como evidenciado pelos autores, estes têm privilegiado teorias naturalizantes que impossibilitam uma compreensão adequada do “fenômeno educação”. Conseqüentemente, pode-se afirmar que compete àqueles que atuam nas diversas esferas da Educação rever seus fundamentos e referências teóricas e possibilitar aos futuros professores uma formação teórica consistente, para que estes possam, como apontado pelos autores, ultrapassar o nível do senso comum.

Almeida e colaboradores (2003, p. 2-3) afirmam ainda que “as produções dos últimos anos têm caminhado no sentido de definir a pluralidade de contribuições que emanam da ciência psicológica para a prática educativa e, mais especificamente para a formação de professores”. No entanto, conforme o que se constatou nesta pesquisa, há entre os professores pesquisadores dificuldades em se perceber e distinguir a pluralidade de correntes e teorias psicológicas. Dificuldades estas que resultam tanto em “junções” não-críticas de teorias quanto na desvalorização das contribuições psicológicas como um todo. O que provavelmente está relacionado à precária formação teórica possibilitada aos professores.

Outra questão importante a ser discutida diz respeito à afirmação de Miranda (2005) de que a relação entre psicologia e educação é uma relação entre teoria e prática, entendida a psicologia como teoria e a educação como prática social.

Quando se fala de relação entre psicologia e educação, necessariamente está sendo tratada a relação entre teoria e prática, uma vez que é na condição de teoria que a psicologia se contrapõe à educação entendida como prática social. A relação entre teoria e prática é freqüentemente formulada numa dupla perspectiva, cada uma delas contendo seus equívocos [...] a primeira posição tenderia a antagonizar os termos contrapostos, enquanto a segunda tenderia a identificá-los. Exemplos da primeira perspectiva são aqueles que supõem que a ação prescinde da teoria – uma concepção da prática “pura”, espontânea, intuitiva – e seu oposto, os que defendem uma teoria alheia à prática: a “teoria pela teoria”, como se diz comumente. A segunda perspectiva poderia ser

exemplificada pelas propostas conciliadoras que julgam possível articular teoria e prática plenamente na ação cotidiana. Nas duas perspectivas está ausente a noção de que teoria e prática se constituam reciprocamente numa relação de contradição e descontinuidade. (MIRANDA, 2005, p. 8-9).

Tal afirmação permite alguns questionamentos: A relação entre psicologia e educação pode ser vista como uma relação direta entre teoria e prática? A educação se resume a uma prática social? Ou pode e deve se constituir como uma ciência (teórica e prática)? E, neste último caso, há um “campo teórico” na educação que medie, sintetize e elabore as contribuições teóricas de outros campos do conhecimento – como a sociologia, a psicologia, a antropologia etc. – à Educação?

Se a resposta a esta última questão for afirmativa, a relação entre psicologia e educação não se constituiria numa relação teoria (psicológica)-teoria (pedagógica)-prática (pedagógica), ao invés de uma relação direta entre teoria e prática? E, se entendido negativamente, por que não há um “campo teórico” na educação que elabore as contribuições teóricas de outros campos do conhecimento à educação? A ausência desta mediação teórica não acarretaria prejuízos à educação e possibilitaria apropriações teóricas distorcidas entre os professores, como entendido por Chakur, Silva e Massabni (2004, p. 2)? E, conseqüentemente, não se estaria contribuindo assim para o desprestígio das contribuições da psicologia para a educação? Se há realmente ausência de mediação teórica, esta ausência explicaria também, em partes, a constatação feita por Almeida e colaboradores (2003, p. 11) de que a “Psicologia e as demais disciplinas pedagógicas não estabelecem, entre si, diálogo contínuo e fecundo, numa perspectiva interdisciplinar”.

Os resultados da análise dos artigos evidenciam que, nos diferentes âmbitos da “Educação Fundamental”, o pressuposto que predomina é o de que a prática pode prescindir da teoria. O que tem resultado na desvalorização e negligência em relação à teoria e na realização de práticas espontâneas, intuitivas, confirmando-se assim uma das afirmações de Miranda (2005), com referência às relações entre pedagogia e psicologia.

Convive-se, na atualidade, com o primado da ação sobre a reflexão, da prática sobre a teoria: a ação deve predominar sobre o *pensar*, a prática sobre a teoria, a experiência sobre a reflexão. Dois graves reducionismos decorrem dessa maneira de relacionar teoria e prática: o praticismo e a instrumentalização da teoria [...] A teoria seria percebida como “abstrata” ou inútil se não imediatamente vinculada ao exercício cotidiano da prática. Em decorrência disso, a idéia de que a reflexão seja orientada para a ação, visando resolver problemas imediatos da prática docente. Reflexão passa a ser sinônimo de resolução de problemas. Com isso, [...] pode-se reduzir, em lugar de elevar, as reais possibilidades de reflexão crítica do professor. [...] Decorre daí uma

tendência a valorizar a experiência e a ação do aluno e do professor [...] (MIRANDA, 2005, p. 10).

Valorização da prática em relação à teoria que também foi constatada nesta pesquisa, como destacado na análise do GT “Educação Fundamental”. Do que se concluiu que, ao mesmo tempo em que se afirma que a prática dos professores, constituídos como sujeitos, deve sempre partir da reflexão crítica do saber fazer, do o quê, do por quê, para quê e para quem ensinar, há, por parte dos professores, despreocupação em relação aos métodos de ensino e desvalorização em relação à teoria; e por parte dos governos, descomprometimento em relação à qualidade da formação dos professores.

Essas constatações evidenciam que a afirmação de que a prática dos professores deve ser reflexiva não ultrapassa o nível dos discursos, pois não se garante a eles uma consistente formação teórica, a qual possibilitaria tal “prática reflexiva”. Insuficiências de formação que vêm contribuindo para que as práticas pedagógicas continuem a ser realizadas sem rigor, consistência ou coerência teórica, o que possivelmente tem contribuído também para a não-aprendizagem dos estudantes. Ao mesmo tempo, cabe lembrar que as condições de trabalho também são impeditivas para o exercício da reflexão, que requer tempos e espaços coletivos política, intencional e institucionalmente organizados para tal exercício.

Conseqüentemente, a afirmação de Miranda (2005, p. 10) de que a “psicologia é mais uma vez chamada a fundamentar uma visão pragmática de educação” precisa ser compreendida considerando-se o fato de que, por ser o campo psicológico constituído por uma diversidade de correntes e teorias psicológicas, são os cursos de formação de professores que selecionam e se apropriam de determinadas teorias psicológicas em detrimento de outras. Logo, se estas teorias psicológicas estão sendo privilegiadas, cabe questionar o porquê de teorias naturalizantes, “pragmáticas” serem privilegiadas pela Educação.

Resumindo, os resultados da presente pesquisa indicam que as teorias psicológicas não têm se constituído como referência fundamental para as práticas pedagógicas, ao contrário, persistem “desconhecimentos” entre os profissionais da educação em relação às discussões e proposições teóricas realizadas no campo da psicologia sobre temáticas importantes para a educação. Desconhecimento este que, possivelmente, decorre tanto de uma desvalorização generalizada em relação à teoria, inclusive às psicológicas, quanto das críticas sistemáticas feitas às apropriações destas últimas, de forma geral, no campo educacional como um todo.

Críticas estas, que, ao que parece estão gerando uma tendência à desvalorização e ao descarte de toda e qualquer contribuição da psicologia, por se temer, ao adotar pressupostos psicológicos, tender ao “psicologismo”. Tendência que pode ser tão prejudicial para a educação quanto o próprio “psicologismo”. O que explica, ao menos em parte, o fato de questões discutidas e elaboradas no GT “Psicologia da Educação” não serem conhecidas no GT “Educação Fundamental”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações feitas a seguir, a título de finalização deste estudo, não pretendem resgatar todas as conclusões parciais a que se chegou ao longo da pesquisa, nem se constituem em um resumo desta. Objetiva-se apresentar ao leitor alguns dos aspectos analisados e entendimentos a que se chegou. Destaquem-se dois aspectos, primeiro que, para que o leitor compreenda como chegamos aos entendimentos aqui expostos, faz-se necessário a leitura de todos os capítulos precedentes. Pois, ainda que os resultados das análises realizadas estejam apresentados em capítulos separados, estas apresentam interconexões importantes. Outro aspecto importante é que ao longo das análises muitos elementos emergiram e muitos entendimentos ficaram em aberto, os quais merecem ser aprofundados em pesquisas futuras.

Como apontado anteriormente, a pesquisa realizada teve como principal foco de interesse analisar como as categorias “escola”, “ensino”, “conhecimento escolar” e “formação escolar” são concebidas e tratadas nos artigos aprovados para apresentação nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), particularmente nos grupos de trabalho “Educação Fundamental” (GT 13) e “Psicologia da Educação” (GT 20), no período entre 2000 e 2005, com ênfase nas relações entre educação escolar e formação humana.

Considerando-se os resultados das análises realizadas, pode-se afirmar que os referidos textos selecionados abordam aspectos específicos em relação à escola e à educação fundamental. Na maioria dos artigos do universo investigado, não são estabelecidas relações entre as partes estudadas, objeto referente a cada pesquisa realizada, e o todo contraditório e complexo que é a escola. Forma fragmentada de “olhar” a realidade que dificulta a compreensão desta instituição e suas relações com o sistema social vigente, assim como compreender alguns fenômenos escolares como, por exemplo, o fracasso escolar.

As pesquisas analisadas apresentam diversidade de formas de se abordar teoricamente e de se caracterizar a escola. Contudo, é possível constatar um aspecto comum: o fato de, na maioria destas, se entender que a escola é uma instituição intrínseca à sociedade

capitalista e essencialmente reprodutora da ordem social vigente e das desigualdades características desta ordem social. Forma de entendimento que não apreende a historicidade da escola, instituição que surgiu ainda no antigo Egito e que fez e faz parte da história de sociedades divididas em diferentes classes sociais, que se organizavam e organizam econômica e socialmente de formas distintas.

Na maioria dos textos analisados, relaciona-se, de forma direta e linear, escola e sociedade burguesa, entendida a classe atualmente dominante como desde sempre conservadora e os processos de escolarização como imposição social da classe dominante. O fato de se desconsiderar o movimento histórico da burguesia, a qual já foi classe revolucionária e passou a ser classe no poder, dificulta a compreensão do papel social da escola no sistema capitalista, tendo em vista os movimentos de mudança apresentados por esta instituição ao longo da história desta sociedade e o fato de a universalização do acesso à escola ser, também, resultado da luta histórica de diversos movimentos sociais. O que evidencia lacunas no processo de formação dos professores e psicólogos em termos de história da educação e equívocos teóricos no processo de análise da instituição escola.

Conseqüentemente, também não se evidencia a dinâmica contraditória em que se constituem os processos de escolarização: a escola, ao mesmo tempo em que reproduz a sociabilidade burguesa, também contribui com elementos necessários, ainda que não suficientes, à formação da individualidade. Elementos necessários para que os sujeitos possam, ao elevar o seu pensamento e formar suas capacidades intelectuais, pensar e planejar estratégias de emancipação.

Forma de compreensão não dialética que, possivelmente, tem se constituído por meio dos conhecimentos produzidos pelas ciências que fundamentam a Educação e a partir das relações desta com tais ciências. Por um lado, parcela dos conhecimentos produzidos no âmbito da Sociologia vem sistematicamente denunciando a escola como instituição disciplinar, reprodutora do sistema social vigente. E, por outro, os conhecimentos produzidos pela Psicologia – parcela dos quais, ao apontar o aspecto disciplinador e reprodutor da escola, evidenciam, ao mesmo tempo, a contribuição da educação escolar para a formação dos sujeitos – estão perdendo espaço como fundamentos junto à Educação. O que se reflete nas relações entre as produções apresentadas nos GTs “Educação Fundamental” e “Psicologia da Educação”: as contribuições apresentadas pelo GT “Psicologia da Educação” parecem não ser “conhecidas” no GT “Educação Fundamental”. Conseqüentemente, tal polarização teórica dificulta às pesquisas em educação apreender a escola em sua dialeticidade, como instituição historicamente marcada pela contradição.

Se algumas abordagens psicológicas produzem conhecimentos alinhados com a ideologia dominante e reduzem a complexidade dos fenômenos psicológicos aos aspectos intrapsíquicos, os conhecimentos produzidos por determinadas apropriações de parcela das contribuições do campo da Sociologia da Educação se polarizam num outro extremo: tendem a se caracterizar pela denúncia do aspecto reprodutor da escola, sem considerar as importantes e necessárias contribuições da educação escolar para a formação dos seres humanos. Situação que, ao que parece, a educação, concebida como campo de pesquisa e área de atuação humana, não está conseguindo elaborar adequadamente.

Esta não compreensão da escola em sua historicidade e dialeticidade apresenta conseqüências para a formação escolar possibilitada na educação básica e tem resultado em desânimo e sofrimento entre os professores, os quais já sofrem com as precárias condições de trabalho de que dispõem. As análises das categorias “escola”, “ensino”, “conhecimento escolar” e “formação escolar” nas pesquisas abordadas permitiram constatar algumas conseqüências da situação acima apontada junto à formação escolar.

Poucas pesquisas do universo analisado abordam a categoria “conhecimento escolar”. Em algumas destas pesquisas critica-se o conhecimento veiculado pela escola e a forma como este conhecimento é “transmitido” aos estudantes. E defende-se a ampliação do conhecimento escolar, o qual, nesta perspectiva, deveria contemplar o saber cotidiano, mitológico, filosófico e religioso além do conhecimento científico. O que caracteriza uma defesa de que o conhecimento escolar deve se organizar a partir dos princípios e pressupostos da pós-modernidade, nos quais a particularidade¹¹⁰, a realidade imediata e a supremacia do saber cotidiano se destacam.

Há uma tendência em se desvalorizar o conhecimento científico junto ao conhecimento escolar e se valorizar um paradigma de conhecimento fundado na indistinção epistemológica entre os diversos tipos de conhecimento, no qual o rigor metodológico, a coerência e a consistência teórica não são valorizados. Aspecto que, somado a outros explicitados e analisados ao longo deste estudo, permite inferir que o conhecimento que está sendo possibilitado pela escola não é um conhecimento que tenha por finalidade transformar o pensamento do estudante elevando-o acima do nível do pensamento empírico.

Por outro lado, em alguns dos artigos analisados que abordam a categoria “conhecimento escolar”, entende-se ser importante o conhecimento científico para a formação humana, para a formação nos/pelos estudantes do “pensamento teórico” ou conceitual.

¹¹⁰ Entendida de forma dissociada em relação à singularidade e à universalidade.

Contudo, chama a atenção o fato de a maioria dos pesquisadores, quando abordam o conhecimento escolar, o fazer de forma indefinida, sem relacionar conhecimento escolar e conhecimento científico, ou outra forma qualquer de conhecimento. O que indica dificuldades entre os pesquisadores da área educacional de se posicionar diante das críticas à ciência, ao conhecimento científico e conseqüentemente ao conhecimento escolar.

Os resultados das análises indicam que professores e psicólogos não estão convencidos da importância do conhecimento veiculado pela escola, nem sabem explicar como este conhecimento contribui para a formação/desenvolvimento do estudante. Conseqüentemente, os professores não conseguem tornar o conhecimento escolar significativo para os estudantes, não conseguem “motivar” os estudantes para a aprendizagem desses conhecimentos. Motivar no sentido de criar nestes necessidades e motivos para a aprendizagem. O que tem ocasionado prejuízos à formação dos estudantes.

O acesso ao conhecimento e à escolarização não está sendo negado às pessoas, ao contrário, de forma geral, há um relativo consenso quanto ao direito à escolarização, à necessidade de universalização do acesso ao ensino fundamental, e uma relativa unanimidade em relação à falta de qualidade da educação. O que se está negando, efetivamente, é o acesso a um tipo de conhecimento em específico: o conhecimento científico. O qual vem sendo substituído, em partes, por outros conhecimentos. Assim, a contribuição específica da escola para a formação humana – possibilitar a apropriação do conhecimento elaborado e sistematizado pela humanidade, caracterizado pelo rigor metodológico e clareza epistemológica, e do método de pensamento a este conhecimento associado – está sendo secundarizada frente a outras demandas.

Quanto à categoria “ensino”, os resultados das análises evidenciam, ao contrário do entendimento corrente, que não há valorização da “aprendizagem” em detrimento do ensino. Ao contrário, os dados das avaliações da aprendizagem escolar demonstram que as crianças continuam não aprendendo. Fato que, possivelmente, está relacionado à desvalorização dos métodos sistematizados de ensino, e também à predominância entre os sujeitos do ensino de concepções naturalizantes do desenvolvimento humano.

Os professores não sabem da importância da apropriação do conhecimento escolar para a formação das funções psicológicas superiores, para o processo de formação humana, assim como não sabem como promover tal formação. O que provavelmente decorre das condições de trabalho do professor e da chamada “cultura da escola” (FORQUIN, 1993), mas também da desvalorização das contribuições da psicologia junto aos cursos de formação dos professores e entre os profissionais da educação.

Os resultados das análises permitiram também a elaboração de alguns entendimentos sobre a formação escolar, apesar de no processo de pesquisa ter-se encontrado dificuldades¹¹¹ para analisar esta categoria, mais especificamente em relação ao aspecto formativo de interesse para esta pesquisa – os limites e as possibilidades da formação intelectual promovida na escola.

Ainda que o currículo formal seja critério para justificar a não aprovação dos estudantes, como contatado por Sampaio (1998), este não tem se constituído em critério para a aprovação dos mesmos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9394/96, ao propor que a organização do ensino nas escolas e a implementação do currículo escolar em sala de aula ocorram de forma flexível, permite e estimula a coexistência de uma multiplicidade de “escolas” e de currículos escolares.

O currículo formal prescrito, ao ser concretizado em cada escola e em cada sala de aula, vai se diferenciando, ao ponto de resultar em diferentes níveis e perfis de formação. Uma lógica de segmentação e diversificação que resulta em desigualdades de formação entre os estudantes diplomados ao término do ensino fundamental. Ocasionalmente, assim, profundas desigualdades entre as pessoas em termos de desenvolvimento psicológico.

A “educação laica, gratuita e para todos”, defendida pela Revolução Francesa de 1789, permanece no Brasil como um ideal não atingido, ainda que o acesso, a permanência e a aprovação dos estudantes sejam garantidos. Desigualdade em termos de formação escolar que se opera por meio da existência factual de diferentes escolas e diferentes currículos, ainda que aparentemente a escola e o currículo escolar sejam os mesmos para todos.

Situação agravada pela “diplomação do não saber”, forma por meio da qual o fracasso escolar tem continuidade neste início de século XXI. Apesar de se conhecer que as causas do fracasso escolar são múltiplas e envolvem aspectos referentes à sociedade, ao Estado, à família, à criança, à escola e ao professor e sua formação, e que a solução para este problema deve, necessariamente, contemplar ações em diferentes âmbitos – inclusive teórico-

¹¹¹ Como indicado na introdução deste estudo, tais dificuldades decorreram do fato de no levantamento inicialmente realizado, o qual visava à definição das pesquisas que seriam analisadas em relação às categorias previamente definidas, ter-se encontrado apenas uma pesquisa que abordava especificamente a formação intelectual na escola. Conseqüentemente, as análises tiveram que se realizar de forma indireta, por meio da consideração de elementos outros que, de alguma forma estivessem relacionados à referida categoria e que o estudo destes pudesse contribuir para se compreender a formação intelectual possibilitada na escola. Processo no qual emergiram para análise elementos e aspectos como, por exemplo: “fracasso escolar”, “currículo”, “temas transversais”, “ritmo de aprendizagem”, “competências necessárias à aprendizagem”, “processos de disciplinarização”, “produção de sujeitos democráticos”, “lei de diretrizes e Bases da educação”, “formação para o trabalho”, “formação do professor”. Destaque-se que neste processo, como já apontado anteriormente, muitos outros aspectos que emergiram foram deixados de lado após uma primeira aproximação, porque quantitativamente menos expressivos e pelas dificuldades da autora de articulá-los e fundamentá-los teoricamente.

metodológicos e políticos – a atuação diante de tal quadro tem se limitado às questões endógenas à escola, sem que sejam fornecidos a esta instituição os recursos materiais e humanos necessários. E ainda assim, ao que parece, tais ações não têm surtido os efeitos esperados, não têm sido eficazes. O que permite afirmar que, em relação ao fracasso escolar, a tendência é de continuidade, ainda que aparentemente este fenômeno esteja superado.

Ao mesmo tempo, contraditoriamente, propõe-se a educação escolar como meio de correção das distorções sociais e melhoria da sociedade, como “a” política capaz de romper com os processos de exclusão em nosso país. Solução impossível nos marcos do sistema social vigente por ser a desigualdade social condição necessária à reprodução da sociabilidade capitalista, desigualdade para a qual o fracasso escolar contribui. Se o fracasso escolar é necessário à reprodução da sociabilidade capitalista, atuar politicamente visando à superação deste e das demais desigualdades necessárias a este sistema é uma forma de se colocar na direção de criar coletivamente condições de superação da sociedade capitalista.

Neste sentido, dois grandes desafios se colocam para a escola e os profissionais a ela relacionados: discutir e estabelecer objetivos e finalidades para a formação escolar que contribuam para a merecida valorização social da mesma e possibilitem sentido aos sujeitos envolvidos em tal formação; e possibilitar a formação de um sujeito crítico, entendido como um sujeito que dispõe dos conhecimentos, valores e instrumentos intelectuais e afetivos necessários à crítica social. Processo para o qual a psicologia pode contribuir desde que forneça elementos para a efetivação de uma prática pedagógica que vise à realização de atividade de aprendizagem orientada com finalidades formativas, o que exige a realização de pesquisas sobre os processos formativos que se viabilizam por meio da educação escolar. O enfrentamento de tais desafios faz parte da luta para criar as condições necessárias à emancipação humana.

REFERÊNCIAS

- AMADOR-MARTÍNEZ, Amélia. La orientación de los estudiantes de nivel medio hacia valores sociales. In: Colección de Autores. **Autorregulación en la Actividad de Encino**. Habana: Pueblo y Educación, 1995.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BERNARDES, Maria Eliza, M.; JOVANOVIĆ, Maria Luiza. **A Produção de relatórios de pesquisa: redação e normalização**. Jundiaí, SP: Editora Fontoura, 2005.
- BONOTTO, Edvar L. Ciência para além do neoliberalismo e do determinismo tecnológico. **Princípios**, n. 45, maio/jun/jul, 1997, p. 72-80.
- BRASÍLIA, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.
- BURKE-BELTRÁN, Maria Teresa. Selección de argumentos hacia el estudio. In: Colección de Autores. **El Adolescente Cubano: Una aproximación al estudio de su personalidad**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1995.
- CANÁRIO, R. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.
- CARTA DO RIO DE JANEIRO PELA RENOVAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL. In: QUINTEIRO, Jucirema (Org.). A realidade das escolas nas grandes metrópoles. **Contemporaneidade & Educação**, Ano III, nº. 03, março, 1998.
- DAMIANI, Cássia. A relação trabalho-educação frente ao paradigma pós-fordista da produção. **Princípios**, n. 45, maio/jun/jul, 1997, p. 44-51.
- DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Editorial Progreso, 1988.
- DISCIONÁRIO DO PENSAMENTO MARXISTA/Tom Bottomore, editor. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2001.
- DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas, SP: Autores Associados, 1993 (1999?).
- _____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- _____. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. In: QUINTEIRO, Jucirema (Org.). A realidade das escolas nas grandes metrópoles. **Contemporaneidade & Educação**, Ano III, n. 03, março, 1998, p. 27-33.
- FONTANA, Klauter B.; TUMOLO, Paulo S. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Anais da 29ª Reunião da ANPED**, Caxambu, 2006.
- FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1982.
- HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. 4. ed. Barcelona: Península, 1994.

- _____. **O cotidiano e a história**. 7. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2004.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LABARRERE-SARDUY, Alberto F. Autorregulación de la conducta y la personalidad. In: Colección de Autores. **El Adolescente Cubano: Una aproximación al estudio de su personalidad**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1995.
- _____. La generalización de procedimientos de solución de problemas y la autorregulación de la actividad cognoscitiva de los estudiantes. In: Colección de Autores. **El Adolescente Cubano: Una aproximación al estudio de su personalidad**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1995.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.
- LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo, SP: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.
- _____. **Ontologia do ser social: alienação**. 255 p. Mimeografado.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MIRANDA, Marília Gouveia de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE; SILVA; CODO (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Ângelo Antonio; SILVA, Nilma Renildes da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- PAIVA, V. **Perspectivas e dilemas da educação popular**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- PAIVA, et al. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. In: QUINTEIRO, Jucirema (org.). A realidade das escolas nas grandes metrópoles. **Contemporaneidade & Educação**, Ano III, n. 03, março, 1998, p. 44-99.
- RICO-MONTERO, Pilar. El control, la valorización y la autorregulación de la actividad cognoscitiva de los estudiantes. In: Colección de Autores. **El Adolescente Cubano: Una aproximación al estudio de su personalidad**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1995.
- SAMPAIO, Maria das Mercês F. **Um gosto amargo de escola: Relações entre ensino e fracasso escolar**. São Paulo: Educ; FAPESP, 1998.
- SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio**. Florianópolis: COGEN, 1998.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 34. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- _____. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A Bússola do Escrever: Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis/São Paulo: Editora da UFSC/Cortez Editora, 2002.
- _____. **Marxismo e Pedagogia**. (Conferência apresentada no III Encontro Nacional Educação e Marxismo). Salvador, 2007.
- SCAFF, Elisângela A. da S. Diretrizes do Banco Mundial para a inserção da lógica capitalista nas escolas brasileiras. In: PARO, Vitor H. (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SERRÃO, Maria Isabel B. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.

- SNYDERS, Georges. **Pedagogia Progressista**. Coimbra: Almedina, 1974.
- SPOSITO, M. P. **A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares**. São Paulo: HUCITEC; Editora da USP, 1993.
- TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (Coleção Fronteiras da Educação).
- _____. A educação numa encruzilhada. **Educação**. Ano 11, n. 19, p. 33-53, dez. 2003.
- TUMOLO, Paulo S. Metamorfoses no mundo do trabalho: revisão de algumas linhas de análise. **Educação e Sociedade**, V. 18, n. 59. Campinas – SP, ago. 1997, p. 333-350.
- _____. Reestruturação produtiva no Brasil: um balanço crítico introdutório da produção bibliográfica. **Educação e Sociedade**, V. 22 n. 77. Campinas – SP, dez. 2001, p. 71-99.
- VALERA-ALFONSO, Orlando. La actividad de la planificación en los estudiantes. In: Colección de Autores. **El Adolescente Cubano: Una aproximación al estudio de su personalidad**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1995.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998a.
- _____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998b.
- _____. **Teoria e Método em Psicologia**. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. vol. III. 2. ed. Madrid: Visor, 2000.
- WARDE, Mirian J. **Liberalismo e Educação**. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo, 1984.

Lista de Artigos Apresentados no GT “Educação Fundamental” – GT 13, selecionados para análise

1. AGUIAR, Denise R. da Costa (2005). **A escola em ciclos e os ciclos na escola: um lugar de qualidade?** 28ª Reunião ANPEd.
2. ALVES, Maria Leila; DURAN, Marília Claret Geraes (2001). **Formação contínua de educadores: um projeto de pesquisa-ação.** 24ª Reunião ANPEd.
3. ARAÚJO, Mairce da Silva; PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal (2004). **Um jogo de luz e de sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar.** 27ª Reunião ANPEd.
4. BERGAMASCHI, Maria Aparecida (2000). **O tempo histórico nas primeiras séries do ensino fundamental.** 23ª Reunião ANPEd.
5. BERGMANN, Leila Mury (2004). **Representações da TV nos livros didáticos de língua portuguesa.** 27ª Reunião ANPEd.
6. CABRAL, Ana B.; BERTOLUCI, Evandro; TÚBERO, Rosana (2005). **A interrelação escola-família sob a perspectiva de professores do ensino fundamental em uma escola estadual.** 28ª Reunião ANPEd.
7. CARVALHO, Merise Santos de (2002). **Quem pesquisa ensino fundamental no Brasil de hoje?** 25ª Reunião ANPEd.
8. CARVALHO, Merise Santos de (2005). **A escola pública de ensino fundamental nos projetos e relatórios de pesquisa do CNPq.** 28ª Reunião ANPEd.
9. COELHO, Lígia Martha (2004). **Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental.** 27ª Reunião ANPEd.
10. COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (2003). **Escola pública, educação integral em tempo integral e trabalho educativo no ensino fundamental.** 26ª Reunião ANPEd.
11. CORRÊA, Vera M. de Almeida. **Globalização e neoliberalismo no espaço escolar: o que pensam os professores?** 24ª Reunião ANPEd.
12. CORREIA, Teodósia Sofia Lobato (2003). **Tempo de las escuelas, tiempos de los escolares.** 26ª Reunião ANPEd.
13. CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende (2001). **Educação infantil e ensino fundamental: entre o administrativo e o pedagógico.** 24ª Reunião ANPEd.
14. COSTA, Marly de Abreu (2004). **Avaliação do desempenho escolar: o modelo adotado em angra dos reis.** 27ª Reunião ANPEd.
15. DAMIANI, Magda Floriana (2000). **As “interações ensinantes” de professoras de sucesso: aprendizagem guiada e imitação.** 23ª Reunião ANPEd.
16. DAMIANI, Magda Floriana; MACEDO, Liziane Oliz (2002). **A organização democrática do trabalho em sala de aula: estudo de caso de uma professora do ensino fundamental.** 25ª Reunião ANPEd.
17. DAMIANI, Magda Floriana (2004). **“Sem as reuniões a escola não existe! não tem como!”: estudo de caso de uma escola colaborativa.** 27ª Reunião ANPEd.
18. DIAS, Vagno Emygdio M. (2005). **Ciclos e progressão continuada no estado de São Paulo: faces de uma mesma “moeda”.** 28ª Reunião ANPEd.
19. DICKEL, Adriana (2001). **As crianças e suas experiências: o mundo invadindo a escola.** 24ª Reunião ANPEd.
20. FERNANDES, Claudia (2000). **Interações de propostas curriculares oficiais e não-oficiais no espaço escolar e suas implicações para a prática curricular de uma escola pública/ resultados de pesquisa.** 23ª Reunião ANPEd.

21. FERNANDES, Claudia de Oliveira (2001). **A promoção automática na década de 1950: uma revisão bibliográfica na RBEP.** 24ª Reunião ANPEd.
22. FERNANDES, Claudia de Oliveira (2005). **Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais.** 28ª Reunião ANPEd.
23. FERNANDES, Susana Beatriz (2001). **Os discursos dos livros de avaliação: inventado o fazer e o ser do docente como avaliador.** 24ª Reunião ANPEd.
24. GOMES, Suzana dos Santos (2005). **Avaliação da aprendizagem na organização escolar em ciclos: concepções, práticas, sentidos e significados atribuídos pelos professores.** 28ª Reunião ANPEd.
25. GUERRA, Denise Moura de Jesus (2005). **A ciência e a tensão entre o ensinar e o aprender ciências naturais no ensino fundamental.** 28ª Reunião ANPEd.
26. GUILHERME, Claudia Cristina Fiorio (2003). **A progressão continuada e a inteligência dos professores.** 26ª Reunião ANPEd.
27. GUIMARÃES, Ana Archangelo (2003). **Exclusão social e exclusão escolar da perspectiva da emoção.** 26ª Reunião ANPEd.
28. JACOMINI, Márcia Aparecida (2004). **Os educadores e a organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo (1992-2001).** 27ª Reunião ANPEd.
29. KOSLINSKI, Mariane. **O processo de implementação de políticas sociais descentralizadas: o estudo do FUNDEF.** 23ª Reunião ANPEd.
30. LACERDA, Mitsi Pinheiro de (2002). **Pesquisas de professoras de escolas: um projeto fecundo porque emancipatório.** 25ª Reunião ANPEd.
31. LACERDA, Patrícia Monteiro (2000). **Universalização do ensino fundamental, uma etapa concluída? Estudo sobre crianças/adolescentes (7 a 14 anos) fora da escola, segundo dados da pesquisa sobre padrões de vida (IBGE).** 23ª Reunião ANPEd.
32. LIMA, Rita de Cássia Pereira; PARRILA, Marlene Bíscolo (2004). **Escola, bio-poder e representações sociais: um enfoque multidimensional da saúde nos discursos de alunos da 5ª série do ensino fundamental.** 27ª Reunião ANPEd.
33. LIMA, Rosângela N. (2000). **Relações intergovernamentais e as políticas para a educação fundamental.** 23ª Reunião ANPEd.
34. LOPES, José de Sousa Miguel (2004). **Educação para a tolerância.** 27ª Reunião ANPEd.
35. LUCAS, Maria Angélica O. F. (2000). **Temas transversais: novidade?** 23ª Reunião ANPEd.
36. MAINARDES, Jefferson (2005). **A organização da escola em ciclos: aspectos da política na sala de aula.** 28ª Reunião ANPEd.
37. MAURÍCIO, Lúcia Velloso (2003). **Escola pública de horário integral: o que se lê, o que se vê.** 26ª Reunião ANPEd.
38. MAURÍCIO, Lúcia Velloso (2005). **A participação dos pais na ótica dos professores.** 28ª Reunião ANPEd.
39. MORAES, Silvia Elizabeth (2001). **Autonomia e gestão democrática da escola à luz da teoria da ação comunicativa de Habermas.** 24ª Reunião ANPEd.
40. MORALES, Rosilene (2005). **Educação e neurociências: uma via de mão dupla.** 28ª Reunião ANPEd.
41. NEIRA, Marcos Garcia (2004). **A inserção da cultura corporal no projeto politicopedagógico da escola municipal: uma pesquisa participante.** 27ª Reunião ANPEd.
42. NOVICKI, Victor; MACCARIELLO, Maria do Carmo Moreira Martins (2002). **Educação ambiental no ensino fundamental: as representações sociais dos profissionais da educação.** 25ª Reunião ANPEd.

43. NOZAKI, Izumi; PICHITELLI, Eliseu (2005). **O trabalho prescrito e o trabalho real as competências do professor do ensino fundamental**. 28ª Reunião ANPEd.
44. NUNES, Lina C. (2003). **Perspectivas para a inclusão digital na escola pública: com a palavra os jovens do ensino fundamental**. 26ª Reunião ANPEd.
45. NUNES, Lina C. et al. (2005). **Alternativas de inserção da informática educativa nas escolas de ensino fundamental: diferentes olhares**. 28ª Reunião ANPEd.
46. OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de (2002). **Práticas de disciplinarização e de não disciplinarização dos corpos infantis no início do ensino fundamental: uma análise sobre o uso do espaço**. 25ª Reunião ANPEd.
47. OLIVEIRA, Tamara Fresia Mantovani de (2003). **Fracasso escolar: “cultura do ideal” e “cultura do amoldamento”**. 26ª Reunião ANPEd.
48. OLIVEIRA, Teresinha Silva de (2002). **Olhares que fazem a “diferença”**: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. 25ª Reunião ANPEd.
49. OLIVEIRA, Teresinha Silva de (2003). **Do canibalismo ao planalto, das pajelanças às práticas “civilizadas”**: representação de índio em revistas. 26ª Reunião ANPEd.
50. PAES, Maria Helena Rodrigues (2004). **Índio quer escola**. 27ª Reunião ANPEd.
51. PANIZZI, Conceição A. F. L. (2004). **A relação afetividade-aprendizagem no cotidiano da sala de aula: enfocando situações de conflito**. 27ª Reunião ANPEd.
52. PASCHOAL, Carmem Silvia Rodrigues (2003). **Aprender ciências na percepção dos alunos: evidências de um paradigma de ensino fragmentado**. 26ª Reunião ANPEd.
53. PERES, Sebastião (2002). **O PNLD brasileiro como estratégia de controle social sobre o ensino de história no contexto do mercosul: entre o risco e a necessidade**. 25ª Reunião ANPEd.
54. PÉREZ, Carmen Lúcia (2005). **Leituras cotidianas e espaços praticados: imagens do conhecimento do mundo. uma reflexão teórico-metodológica sobre a função alfabetizadora da geografia nos anos iniciais da educação fundamental**. 28ª Reunião ANPEd.
55. PIMENTEL, Nilton Poletto (2002). **Jovens gueis, aids e educação: da fabricação política de vulnerabilidades na escola**. 25ª Reunião ANPEd.
56. PINTO, Maria Raquel Barreto (2005). **Tempo e espaço escolares: o (des)confinamento da infância**. 28ª Reunião ANPEd.
57. QUEIROZ, Lucileide Domingos (2002). **Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar**. 25ª Reunião ANPEd.
58. QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C.; SERRÃO, Maria I. B.; LEITE, M. I. F. P. (2005). **A participação da criança na escola de ensino fundamental: um desafio nas séries iniciais**. 28ª Reunião ANPEd.
59. RAVAGNANI, Maria Cecília A. N. (2003). **Progressão continuada: discurso de professores de ciências**. 26ª Reunião ANPEd.
60. REALI, Aline Maria de M. Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (2001). **Concepções, histórias e narrativas de professoras do ensino fundamental sobre seus alunos: compreendendo práticas pedagógicas**. 24ª Reunião ANPEd.
61. REIS, Maria Amelia G. de S. (2000). **A sexualidade e os escolares da educação fundamental: entre a vontade de saber e o cuidado de si**. 23ª Reunião ANPEd.
62. RESENDE, Lúcia M. Gonçalves de (2004). **A formação docente e os suplementos infanto-juvenis: uma relação pedagógica a ser construída**. 27ª Reunião ANPEd.
63. RODRIGUES FILHO, Claudino; GURGEL, Cecília Marguti do Amaral (2001). **Interações sociais e aspectos discursivos no ensino de matemática do nível fundamental: puxando o fio da meada**. 24ª Reunião ANPEd.

64. RODRIGUES, Maria Bernadette C. (2005). **Turmas de progressão da escola cidadã** - repercussões das políticas de inclusão nas aprendizagens e nos processos de socialização. 28ª Reunião ANPEd.
65. ROSOLEN, Rosana. **O cultural e o afetivo nas vozes dos alunos sobre resolução de problemas de matemática introdução**: a questão. 23ª Reunião ANPEd.
66. SALCIDES, Arlete (2000). **Educação e identidade nacional**: uma produção televisiva de “verdade”. 23ª Reunião ANPEd.
67. SALCIDES, Arlete Feijó (2001). **As professoras no show da vida**. 24ª Reunião ANPEd.
68. SAMPAIO, Carmen Sanches (2001). **Tempos entrelaçados no cotidiano da escola de ensino fundamental**. 24ª Reunião ANPEd.
69. SAMPAIO, Carmen Sanches (2004). **A complexidade do processo ensino-aprendizagem e a possibilidade de uma prática pedagógica inclusiva na escola de ensino fundamental**. 27ª Reunião ANPEd.
70. SAMPAIO, Carmen Sanches; COSTA, Margarida dos S. (2005). **Na articulação prática/teoria/prática a construção cotidiana de ações pedagógicas inclusivas**. 28ª Reunião ANPEd.
71. Sem Autor. **A estrutura escolar e os rumos da educação - série e fase**: um estudo comparativo. 24ª Reunião ANPEd.
72. Sem Autor. **Administração de serviços, parceria e qualidade**: um modelo de gestão aplicado no ensino fundamental. 24ª Reunião ANPEd.
73. Sem Autor. **Dificuldades de aprendizagem**: resposta em um atelier pedagógico. 24ª Reunião ANPEd.
74. SFORNI, Marta Sueli de Faria (2003). **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. 26ª Reunião ANPEd.
75. SILVEIRA, Márcia Castiglio da (2001). **A produção de significados sobre matemática nos cartuns**. 24ª Reunião ANPEd.
76. SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (2002). **Tempo, espaço e conhecimento escolar** - uma análise. 25ª Reunião ANPEd.
77. SIRINO, Marisa de Fátima; CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando (2002). **Repensando o fracasso escolar**: reflexões a partir do discurso do aluno. 25ª Reunião ANPEd.
78. SOMMER, Luís Henrique (2001). **O governo das tartarugas**. 24ª Reunião ANPEd.
79. SOMMER, Luís Henrique (2005). **A ordem do discurso escolar**. 28ª Reunião ANPEd.
80. SOUZA, Elizeu Clementino de (2004). **Memórias e trajetórias de escolarização**: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental. 27ª Reunião ANPEd.
81. SOUZA, Gloria Maria Anselmo de; SILVA, Márcia Maria e; SILVA, Leda Marina Santos da (2004). **A língua portuguesa no ensino fundamental**: impasses, desconstruções e perspectivas. 27ª Reunião ANPEd.
82. THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa; CATAPAM, Araci Hack (2001). **Questões nucleares da temática trabalho, consumo e educação nos PCN's**: implicações na gestão do trabalho pedagógico. 24ª Reunião ANPEd.
83. TONINI, Ivaine Maria (2001). **Identidades étnicas**: a produção de seus significados no livro didático de geografia. 24ª Reunião ANPEd.
84. TORRES, Maria Cecília Araujo Rodrigues (2004). **Identidades musicais e concepções pedagógicas de professoras e futuras professoras do ensino fundamental**. 27ª Reunião ANPEd.
85. VALIATI, Claudia M. de A. (2000). **Escola de periferia**: um olhar em construção. 23ª Reunião ANPEd.
86. XAVIER, Maria Luisa M. (2003). **Os incluídos na escola**: o disciplinamento nos processos emancipatórios. 26ª Reunião ANPEd.

87. XAVIER, Maria Luísa Merino F. (2001). **Os incluídos na escola: a negação/ocultamento do processo de disciplinamento.** 24ª Reunião ANPEd.
88. XAVIER, Maria Luisa Merino; RODRIGUES, Maria Bernadette C.; HICKMANN, Roseli Inês (2000). **Turmas de progressão na escola cidadã - a organização escolar, o planejamento pedagógico e a construção das normas de convivência em discussão.** 23ª Reunião ANPEd.

Lista de Artigos Apresentados no GT “Psicologia da Educação” – GT 20, selecionados para análise

1. AGUIAR, Maira Pêgo de (2005). **Adolescentes e autoconceito: um estudo sobre a constituição social e histórica da subjetividade no contexto escolar.** 28ª Reunião ANPEd.
2. ALMEIDA, Patrícia C. A. de; AZZI, Roberta Gurgel; MERCURI, Elisabeth N. G. S.; PEREIRA, Marli A. Lucas (2003). **Em busca de um ensino de psicologia significativo para futuros professores.** 26ª Reunião ANPEd.
3. ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de; ANTUNES, Mitsuko Makino (2005). **A teoria vigotskiana sobre memória: possíveis implicações para a educação.** 28ª Reunião ANPEd.
4. ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira (2004). **A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade.** 27ª Reunião ANPEd.
5. BARROCO, Sonia Mari Shima (2003). **Psicologia educacional e a arte: desvendando o homem contemporâneo.** 26ª Reunião ANPEd.
6. BRAGA, Elizabeth dos Santos (2004). **A tensão eu/outro: no sujeito, na memória.** 27ª Reunião ANPEd.
7. CAMPOS, Regina Helena de Freitas (2005). **Psicologia e educação no Brasil nas primeiras décadas do século XX: o diálogo com pioneiros da França e da suíça, o olhar sobre a cultura brasileira.** 28ª Reunião ANPEd.
8. CARVALHO, Ecleide Martins Cardoso de (2003). **Formação de professores: a transformação das matrizes pedagógicas.** 26ª Reunião ANPEd.
9. CHAKUR, Cilene R. de Sá Leite; SILVA, Rita de Cássia da; MASSABNI, Vânia G. (2004). **O construtivismo no ensino fundamental: um caso de desconstrução.** 27ª Reunião ANPEd.
10. COLETA, José A. Dela; MIRANDA, H. C. N. (2003). **O rebaixamento cognitivo, a agressão verbal e outros constrangimentos e humilhações: o assédio moral na educação superior.** 26ª Reunião ANPEd.
11. CRUZ, Maria Nazaré da (2005). **Desenvolvimento cognitivo em Vygotsky: “entre os ideais da matemática e a harmonia da imaginação”.** 28ª Reunião ANPEd.
12. DANI, Lúcia Salete Celich (2004). **A relação pedagógica e a construção da personalidade moral.** 27ª Reunião ANPEd.
13. DELACOURS-LINS, Sylvie (2005). **Desenhos infantis e metacognição durante a alfabetização.** 28ª Reunião ANPEd.
14. DIAS, Tatiane Lebre; ENUMO, Sônia Regina Fiorim (2004). **Avaliação dinâmica: uma proposta alternativa e complementar de avaliação cognitiva em crianças com indicação de dificuldade de aprendizagem.** 27ª Reunião ANPEd.

15. DONADUZZI, Anelise; CORDEIRO, Maria Helena (2003). **Os diferentes significados da aprendizagem escolar na representação social do bom aluno.** 26ª Reunião ANPEd.
16. DURÁN, Débora (2005). **Os impactos das tecnologias da comunicação e informação na educação:** uma perspectiva vygotkyana. 28ª Reunião ANPEd.
17. FERNANDES, Angela Maria Cibiac (2005). **Metas e ideais para a educação escolar da adolescência:** um estudo das relações entre discursos educacionais e idéias psicológicas através da RBEP, de 1944 a 1949. 28ª Reunião ANPEd.
18. FERREIRA, Valéria Silva (2003). **Início da compreensão da escrita alfabética:** o papel do conhecimento de letras e da consciência fonológica. 26ª Reunião ANPEd.
19. FURLANETTO, Ecleide (2002). **Aspectos simbólicos da formação contínua de professores.** 25ª Reunião ANPEd.
20. GERKEN, Carlos Henrique de S. (2002). **Cultura oral, escrita e cognição na psicologia de Jerome Bruner:** dos amplificadores culturais aos modos narrativos e proposicionais. 25ª Reunião ANPEd.
21. GERKEN, Carlos Henrique de Souza (2005). **Recriação da memória coletiva na cultura xakriabá:** reflexões a partir da festa de santa cruz. 28ª Reunião ANPEd.
22. GITAHY, Raquel Rosan C. (2003). **Estudos de moralidade:** do comportamento real ao comportamento virtual. 26ª Reunião ANPEd.
23. GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho (2005). **Relações entre leitura, pensamento, fala e escrita:** um estudo com alunos de 5ª série, com problemas de aprendizagem: uma abordagem histórico-cultural. 28ª Reunião ANPEd.
24. GRINSPUN, Mirian P. S. Z.; NOVIKOFF, Cristina (2005). **Juventude e subjetividade:** imagens de uma (possível) realidade. 28ª Reunião ANPEd.
25. GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (2005). **O estilo motivacional de professores:** um estudo exploratório. 28ª Reunião ANPEd.
26. LEMOS, Taísa Vliese de (2002). **Nas palavras do escritor –** um ensaio sobre a constituição da subjetividade na infância. 25ª Reunião ANPEd.
27. LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra (2003). **Aspectos psicológicos envolvidos na produção da exploração sexual de adolescentes.** 26ª Reunião ANPEd.
28. MACHADO, Laêda Bezerra (2004). **O que pensam os alfabetizadores sobre a abordagem construtivista?** 27ª Reunião ANPEd.
29. MAIMONE, Eulália Henriques; SCRIPTORI, Carmen Campoy (2005). **Estratégias de participação de pais no processo de formação continuada de professores em creche.** 28ª Reunião ANPEd.
30. MARCONDES, Anamérica Prado; SOUSA, Clarilza Prado de (2005). **Uma análise psicossocial da avaliação institucional.** 28ª Reunião ANPEd.
31. MASINI, Elcie A. F. S.; BAZON, Fernanda (2005). **A inclusão de estudantes com deficiência, no ensino superior.** 28ª Reunião ANPEd.
32. MAZZOTTI, Alda Judith Alves (2003). **“Fracasso escolar”:** representações de professores e de alunos repetentes. 26ª Reunião ANPEd.
33. MELLO, Eliana Dable de (2005). **Juventude e espaço público:** questão para a educação? 28ª Reunião ANPEd.
34. MIRANDA, Marília Gouvea de (2005). **A psicologia da educação na perspectiva da relação teoria e prática:** uma conciliação possível? 28ª Reunião ANPEd.
35. MOROZ, Melania; RUBANO, Denize Rosana (2002). **Subjetividade:** a interpretação do behaviorismo radical. 25ª Reunião ANPEd.
36. NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (2004). **A escolarização e as normas:** produção de sentidos e processos de apropriação. 27ª Reunião ANPEd.

37. OLIVEIRA, Eloísa da S. Gomes de (2003). **O impacto da interação com o computador na constituição da identidade da criança**. 26ª Reunião ANPEd.
38. OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes (2004). **Crianças operatório – concretas em interação com o computador: um estudo à luz de categoria piagetianas**. 27ª Reunião ANPEd.
39. PEREIRA, Ana Paula M. S. (2002). **O processo de aprendizagem através das práticas discursivas em uma classe de aceleração da aprendizagem**. 25ª Reunião ANPEd.
40. PEREIRA, Simone L.; FERREIRA, Valéria S. (2005). **Diferenças entre crianças no processo de aquisição da linguagem escrita**. 28ª Reunião ANPEd.
41. PRATA, Maria Regina dos Santos (2003). **A produção da subjetividade e as relações de poder na escola uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade**. 26ª Reunião ANPEd.
42. QUEIROZ, Daisy Seabra de (2003). **Interlocuções entre psicologia e educação**. 26ª Reunião ANPEd.
43. RESENDE, Anita c. Azevedo (2005). **Subjetividade: novas abordagens de antigas dicotomias**. 28ª Reunião ANPEd.
44. RICKES, Simone Moschen (2004). **Psicanálise e educação: do vazio da determinação como propulsor da produção de sentidos**. 27ª Reunião ANPEd.
45. ROCHA, Maria Isabel Antunes (2005). **“O caderno dela era só terra vermelha” representações sociais professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra**. 28ª Reunião ANPEd.
46. ROURE, Glacy Queirós de (2003). **Mal-estar na família: discurso pedagógico, discurso parental e laço social**. 26ª Reunião ANPEd.
47. ROURE, Glacy Queirós de (2004). **Espetáculos infantis: “o outro me vê, logo existo”**. 27ª Reunião ANPEd.
48. SALES, Eliana da Mota Bordin de (2005). **Adolescentes, famílias, conceitos de justiça e de auto-respeito**. 28ª Reunião ANPEd.
49. SASS, Odair (2005). **Psicologia, tecnologia e educação em Oliveira Vianna e Lourenço Filho**. 28ª Reunião ANPEd.
50. SHIMIZU, Alessandra de Moraes; CORDEIRO, Ana Paula (2004). **Injustiças no cotidiano escolar**. 27ª Reunião ANPEd.
51. SILVA, Angélica do Rocio Carvalho (2005). **Sentimentos e emoções: um estudo com professores e alunos do curso de medicina veterinária**. 28ª Reunião ANPEd.
52. SILVA, Kellen Cristina Prado da (2005). **A “teoria das inteligências múltiplas” ou as “múltiplas teorias da inteligência”?** crítica a uma visão fragmentada da cognição. 28ª Reunião ANPEd.
53. SOUZA, Clarilza Prado de, e colaboradores (2004). **Estudo Psicossocial da Escola**. 27ª Reunião ANPEd.
54. SOUZA, Elizabeth Cristina Landi L. (2002). **Relação professor-aluno: subjetividade e objetividade na sala de aula**. 25ª Reunião ANPEd.
55. SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (2004). **A interação na escola e seus significados e sentidos na formação de valores: um estudo sobre o cotidiano escolar**. 27ª Reunião ANPEd.

ANEXOS

Tabela nº. 01 – GT 13

Eixo	Temática	Nº. Estudos
1	Currículo (PCNs e temas transversais)	3
2	Práticas espaciais cotidianas e ensino de geografia	1
3	Universalização do ensino fundamental e fracasso escolar (evasão/reprovação/exclusão)	8
4	Políticas educacionais	5
5	Avaliação do desempenho escolar	1
6	Educação sexual	2
7	Educação para a tolerância e identidades étnicas/indígenas	3
8	Processos de constituição da identidade (estudos midiáticos)	2
9	Formação do professor e educação continuada	5
10	Turmas de progressão	1
11	Noções de espaço e tempo nos estudos sociais	1
12	Autonomia da escola	1
13	Práticas pedagógicas	7
14	Ensino de ciências e crise do conhecimento científico	1
15	Ensino e recursos didáticos em matemática	3
16	Ideologia e ensino de história	1
17	Modelo de gestão	1
18	Organização do ensino por ciclos	10
19	Processos de disciplinarização	4
20	Avaliação da aprendizagem	1
21	Dificuldades de aprendizagem	1
22	Escola, organização democrática e participação	4
23	Estado da arte (pesquisas relativas ao ensino fundamental)	2
24	Professor pesquisador na escola	1
25	Conhecimento escolar	2
26	Educação ambiental	1
27	Formação integral de tempo integral (CIEPs)	3
28	Educação e tecnologia/informática no Ensino Fundamental	2
29	Cultura corporal	1
30	Processos de alfabetização	4
31	Relação escola e família	2
32	Educação e saúde	1
33	Educação indígena	1
34	Identidades musicais	1
35	Situações de conflito na sala de aula	1

Tabela nº. 01 – GT 20

Eixo	Temática	Nº. Estudos
1	Classe aceleração (aprendizagem)	1
2	Apropriação da linguagem escrita (alfabetização)	2
3	Formação de professores	4
4	Relação professor-aluno	1
5	Subjetividade	5
6	Fracasso escolar	2
7	Motivação	1
8	Juventude e família na contemporaneidade	3
9	Psicologia e educação	5
10	Dificuldades de aprendizagem	3
11	Interação com computador, cognição e identidade	2
12	Exploração sexual infanto-juvenil	1
13	Temas relacionados ao Ensino Superior	3
14	Formação moral (valores)	5
15	Arte, identidade e psicologia educacional	2
16	Constituição da consciência/desenvolvimento cognitivo	2
17	Construtivismo	1
18	Afetividade e aprendizagem	2
19	Normas e regras na escola	1
20	Teorias da inteligência	1
21	Educação no contexto da luta pela terra	1
22	Aprendizagem e envolvimento dos pais	1
23	Representações do aprendiz sobre a própria alfabetização	1
24	Revolução tecnológica e educação	1
25	Educação na adolescência	1
26	Cultura indígena	1
27	Atividade pedagógica	1
28	Estudo psicossocial da escola	1

Planilha nº. 01 – Artigos Apresentados na 23ª Reunião Anual da ANPEd – GT 13

Nº	Título/Autor	Temática	Eixo Tem.
01	Temas transversais: novidade? LUCAS, Maria Angélica O. F. – UEM	Analisa criticamente os PCNs e os temas transversais . Discute as perspectivas utilitaristas e humanistas na definição dos conteúdos escolares.	4
02	Universalização do ensino fundamental, uma etapa concluída? Estudo sobre crianças/adolescentes (7 a 14 anos) fora da escola, segundo dados da pesquisa sobre padrões de vida (IBGE). LACERDA, Patrícia Monteiro – PUC-Rio	Discute a efetividade da universalização do ensino fundamental (exclusão/fracasso escolar).	1
03	Relações intergovernamentais e as políticas para a educação fundamental LIMA, Rosângela Novaes – UFPAL	Analisa a política educacional nos programas políticos.	5
04	Interações de propostas curriculares oficiais e não-oficiais no espaço escolar e suas implicações para a prática curricular de uma escola pública/ resultados de pesquisa FERNANDES, Claudia – PUC-Rio	Discute o currículo vivido no interior da escola e aponta a importância do processo de construção do projeto curricular dentro da escola para a formação dos professores.	7
05	O cultural e o afetivo nas vozes dos alunos sobre resolução de problemas de matemática ROSALEN, Rosana – Unimep	Analisa as percepções, sentimentos e expectativas de alunos do ensino fundamental sobre a aprendizagem em matemática (ensino de matemática).	2
06	A sexualidade e os escolares da educação fundamental: entre a vontade de saber e o cuidado de si REIS, Maria Amelia G. de Souza	Analisa os discursos “de verdade” sobre a sexualidade e a relação destes com a sexualidade na educação escolar.	3
07	Educação e identidade nacional: uma produção televisiva de “verdade” SALCIDES, Arlete – FEEVALE	Analisa a importância crescente da mídia como lugar de circulação de saberes e a produção televisiva de verdades.	3
08	O processo de implementação de políticas sociais descentralizadas: o estudo do FUNDEF KOSLINSKI, Mariane – Unicamp	Discute as condições da estrutura legal para a implantação efetiva do FUNDEF – perspectiva	5

		organizacional “top-down”.	
09	Escola de periferia: um olhar em construção VALIATI, Claudia Maria de Almeida – UPF	Discute a formação dos professores e aponta a formação do professor pesquisador, como alternativa à educação continuada, com ênfase no profissional da escola de periferia.	7
10	Turmas de progressão na escola cidadã - a organização escolar, o planejamento pedagógico e a construção das normas de convivência em discussão XAVIER, Maria Luisa Merino RODRIGUES, Maria Bernadette C. HICKMANN, Roseli Inês	Discute as implicações da construção democrática das normas de convivência na comunidade escolar e nas questões disciplinares e, conseqüentemente, no aproveitamento dos alunos.	6
11	O tempo histórico nas primeiras séries do ensino fundamental BERGAMASCHI, Maria Aparecida	Problematiza o ensino de estudos sociais a partir da compreensão das noções de espaço e tempo.	2
12	As “interações ensinantes” de professoras de sucesso: aprendizagem guiada e imitação DAMIANI, Magda Floriana – UFPel	Não disponível na página ANPED (artigo classificado a partir do título).	2

Planilha nº. 02 – Artigos Apresentados na 24ª Reunião Anual da ANPEd – GT 13

Nº	Título/Autor	Temática	Eixo Tem.
13	Autonomia e gestão democrática da escola à luz da teoria da ação comunicativa de Habermas MORAES, Silvia Elizabeth – USP/CNPq	Discute a autonomia da escola, ou a falta de, à luz da teoria da ação comunicativa de Habermas.	5
14	Tempos entrelaçados no cotidiano da escola de ensino fundamental SAMPAIO, Carmen Sanches – UNIRIO	Discute o fracasso escolar , salientando a diferença entre o tempo da escola e o tempo de cada criança e questionando como fica a criança que não consegue acompanhar o tempo da escola.	1
15	Concepções, histórias e narrativas de professoras do ensino fundamental sobre seus alunos: compreendendo práticas	Analisa o modo de pensar e as teorias pessoais dos professores sobre o ensinar e o conhecimento destes sobre	2

	pedagógicas REALI, Aline Maria de M. Rodrigues - UFSCar MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti	seus alunos: suas crenças, valores, entendimentos e pressupostos.	
16	As crianças e suas experiências: o mundo invadindo a escola DICKEL, Adriana – UFP	Estuda o cotidiano da escola pública de periferia e discute possibilidades de superação do fracasso escolar .	1
17	Identidades étnicas: a produção de seus significados no livro didático de geografia TONINI, Ivaine Maria– UFSM	Discute a produção- caracterização de identidades étnicas rígidas, imutáveis, nos livros didáticos de geografia.	3
18	As professoras no show da vida SALCIDES, Arlete Feijó – FEEVALE	Analisa os discursos televisivos e seu papel na constituição de significados e identidades .	3
19	Educação infantil e ensino fundamental: entre o administrativo e o pedagógico CORSINO, Patrícia – PUC-Rio Nunes Maria REZENDE, Fernanda	Discute a municipalização do ensino, suas contradições, burocratização e conseqüências sociais.	5
20	Questões nucleares da temática trabalho, consumo e educação nos PCN's: implicações na gestão do trabalho pedagógico THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa – UA CATAPAN, Araci Hack	Discute os PCNs e aponta a importância dos temas transversais na formação de sujeitos capazes de perceber e perceber-se nas relações de produção e consumo.	4
21	Interações sociais e aspectos discursivos no ensino de matemática do nível fundamental: puxando o fio da meada RODRIGUES FILHO, Claudino – UNIMEP GURGEL, Cecília Marguti do Amaral	Discute as relações entre a educação matemática , a sociedade e a tecnologia, enfocando aspectos discursivos entre professores e alunos em sala de aula.	2
22	A promoção automática na década de 1950: uma revisão bibliográfica na RBEP FERNANDES, Claudia de Oliveira – RJ	Discute as políticas de não reprovação no Brasil.	1
23	Administração de serviços, parceria e qualidade: um modelo de gestão aplicado no ensino fundamental (sem autor)	Analisa os resultados de uma parceria entre uma escola pública e uma universidade em natal (modelo de gestão).	5
24	A produção de significados sobre matemática nos cartuns SILVEIRA, Márcia Castiglio da –	Discute as práticas pedagógicas no ensino de matemática apontando a	2

	UFRGS	importância dos recursos didáticos.	
25	Formação contínua de educadores: um projeto de pesquisa-ação ALVES, Maria Leila – UMESP DURAN, Marília Claret Geraes	Aponta a educação continuada dos professores como estratégia para explorar contradições e promover a democratização do ensino.	7
26	Globalização e neoliberalismo no espaço escolar: o que pensam os professores ? CORRÊA, Vera M. de Almeida - UERJ	Analisa o significado e o alcance do neoliberalismo para a educação pública e seus efeitos entre os professores.	5
27	A estrutura escolar e os rumos da educação - série e fase : um estudo comparativo (sem autor)	Faz análise comparativa entre o regime seriado e o regime de ciclos de formação, identificando ações reprodutivistas e/ou transformadoras.	1
28	Os incluídos na escola: a negação / ocultamento do processo de disciplinamento XAVIER, Maria Luísa Merino Freitas – UFRGS	Discute a “ disciplina ” escolar como um problema dos professores em sala de aula e na escola.	3
29	Os discursos dos livros de avaliação: inventado o fazer e o ser do docente como avaliador FERNANDES, Susana Beatriz – SMED-PO	Analisa livros que prescrevem comportamentos, regras e valores de avaliação aos professores.	8
30	Dificuldades de aprendizagem: resposta em um atelier pedagógico (sem autor)	Busca evidenciar como as relações interpessoais, a percepção e os sentimentos influenciam no processo de aprender .	2
31	O governo das tartarugas SOMMER, Luís Henrique – UFRGS	Analisa as tecnologias disciplinares , as práticas discursivas enfocando o livro “tempestades da mente: crianças, computadores e idéias poderosas, de S. Papert.	3

Planilha nº. 03 – Artigos Apresentados na 25ª Reunião Anual da ANPEd – GT 13

Nº	Título/Autor	Temática	Eixo Tem.
32	Práticas de disciplinarização e de não disciplinarização dos corpos infantis no início do ensino fundamental: uma análise sobre o uso do espaço Oliveira Luciane Paiva Alves de	Analisa estudos relacionados à disciplinarização do corpo no ensino fundamental.	3
33	Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar Queiroz Lucileide Domingos – UFMT	Analisa o fenômeno evasão escolar ainda vigente.	1
34	A organização democrática do trabalho em sala de aula: estudo de caso de uma professora do ensino fundamental DAMIANI, Magda Floriana MACEDO, Liziane Oliz – UFPEL	Discute a organização democrática do trabalho pedagógico , suas contradições e os processos de disciplinamento.	6
35	Repensando o fracasso escolar: reflexões a partir do discurso do aluno SIRINO, Marisa de Fátima CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando UNESP-Assis	Analisa o fracasso escolar criticando tanto a abordagem que apresenta a escola como redentora quanto o discurso biológico, o qual tem contribuído para justificar o fracasso escolar.	1
36	Quem pesquisa ensino fundamental no Brasil de hoje? CARVALHO, Merise Santos de – UFRJ	Faz um “ estado da arte ”, indicando o significativo aumento de pesquisas sobre o Ensino Fundamental entre os anos de 1996 e 2000.	8
37	Pesquisas de professoras de escolas: um projeto fecundo porque emancipatório LACERDA, Mitsi Pinheiro de – USP	Tece considerações acerca das pesquisas realizadas por um grupo de professores pesquisadores dentro da escola.	8
38	Jovens gueis, aids e educação: da fabricação política de vulnerabilidades na escola. PIMENTEL, Nilton Poletto PPGE/UFES	Analisa recursos discursivos de controle e intervenção sobre a vida sexual de pessoas.	3
39	Tempo, espaço e conhecimento escolar - uma análise SILVEIRA, Rosa Maria Hessel – ULBRA/UEFS	Discute as práticas pedagógicas resultantes do trabalho com um conhecimento que é visto como universal e atemporal, destacando a escrita e a “cópia” como principais meios pedagógicos para a transmissão/aprendizagem	4

		deste conhecimento. Defende a relativização dos conhecimentos em sala de aula por compreender o conhecimento escolar a partir da visão sociológica, como arbitrário, convencional e enraizado nas lutas de saber-poder de diferentes grupos, discursos e epistemes.	
40	O PNLD brasileiro como estratégia de controle social sobre o ensino de história no contexto do mercosul: entre o risco e a necessidade PERES, Sebastião - UFPEL	Discute o papel ideológico do ensino de história , analisando os investimentos do banco mundial em livros didáticos.	4
41	Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais OLIVEIRA, Teresinha Silva de - SE/RS	Discute a produção social da identidade indígena .	3
42	Educação ambiental no ensino fundamental: as representações sociais dos profissionais da educação NOVICKI, Victor - UNESA MACCARIELLO, Maria do Carmo M. M. - UERJ	Analisa o confronto de interesses entre o público e o privado nos distintos projetos políticos e os seus efeitos junto à educação ambiental .	8

Planilha nº. 04 – Artigos Apresentados na 26ª Reunião Anual da ANPEd – GT 13

Nº	Título/Autor	Temática	Eixo Tem.
43	Exclusão social e exclusão escolar da perspectiva da emoção GUIMARÃES, Ana Archangelo - UNESP	Discute os efeitos da exclusão sobre os sujeitos escolares.	1
44	Aprender ciências na percepção dos alunos: evidências de um paradigma de ensino fragmentado PASCHOAL, Carmem Silvia R. – UNIMEP	Analisa o ensino de ciências e aponta a necessidade de ancoragem da aprendizagem dos conceitos científicos nos conceitos da vida cotidiana, para ter significado para o aluno.	2
45	A progressão continuada e a inteligência dos professores GUILHERME, Claudia Cristina Fiorio - UNESP	Discute a progressão continuada, apontando o regime de ciclos como alternativa ligada à promoção automática.	1
46	Escola pública, educação integral em	Analisa a formação integral,	

	tempo integral e trabalho educativo no ensino fundamental COELHO, Lígia Martha C. da Costa – Unirio	de tempo integral, oferecida pelos Cieps .	1
47	Escola pública de horário integral: o que se lê, o que se vê MAURÍCIO, Lúcia Velloso - UNESA	Confronta a literatura produzida sobre a escola pública de tempo integral e as representações sociais que usuários e trabalhadores constituíram a respeito dela.	1
48	Progressão continuada: discurso de professores de ciências. RAVAGNANI, Maria Cecília A. N. – FABAN	Analisa o significado e representações de professores de ciências a cerca da progressão continuada .	1
49	Fracasso escolar: “cultura do ideal” e “cultura do amoldamento” OLIVEIRA, Tamara F. Mantovani de – PUC	Estudo cultural sobre o fracasso escolar .	1
50	Do canibalismo ao planalto, das pajelanças às práticas “civilizadas”: representação de índio em revistas OLIVEIRA, Teresinha Silva de - SEE-RS	Analisa o processo de constituição da identidade cultural indígena em nossa sociedade.	3
51	Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios. XAVIER, Maria Luisa M. - FACED/UFRGS	Analisa a disciplinarização do corpo na escola.	3
52	Tempo de las escuelas, tiempos de los escolares CORREIA, Teodósia Sofia L. - UFAM	Analisa a relação entre o tempo da escola e o tempo próprio de cada sujeito escolar.	2
53	Perspectivas para a inclusão digital na escola pública: com a palavra os jovens do ensino fundamental NUNES, Lina Cardoso - UNESA	Discute como a revolução tecnológica atinge o espaço escolar e o que pensam os educadores a respeito.	8
54	Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Atividade SFORNI, Marta S. de Faria– UEM	Discute a relevância do conhecimento escolar da forma como é ensinado, indicando o desafio de tornar essa escolarização significativa para o sujeito.	4

Planilha nº. 05 – Artigos Apresentados na 27ª Reunião Anual da ANPEd – GT 13

Nº	Título/Autor	Temática	Eixo Tem.
55	Um jogo de luz e de sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar ARAÚJO, Mairce da Silva – UERJ PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal – UFF	Investiga o processo de aprendizagem da leitura e da escrita por alunos das classes populares, defendendo a alfabetização como direito da criança e responsabilidade de toda a sociedade.	2
56	Representações da TV nos livros didáticos de Língua Portuguesa BERGMANN, Leila Mury – UFRGS	Investiga a forma como a tv vem sendo apresentada aos alunos na sala de aula e como este tema aparece nos livros didáticos e de língua portuguesa.	8
57	Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental COELHO, Lígia Martha - UNIRIO	A autora revisita a questão da educação integral em tempo integral nos Cieps - RJ, analisando as concepções e práticas neste ensino.	1
58	Avaliação do desempenho escolar: o modelo adotado em Angra dos Reis COSTA, Marly de Abreu – UERJ	Avalia o desempenho escolar de uma rede municipal de ensino, visando fornecer subsídios para que a secretaria municipal de educação possa tomar medidas para melhorar a eficiência do sistema.	8
59	“Sem as reuniões a escola não existe! Não tem como!”: estudo de caso de uma escola colaborativa DAMIANI, Magda Floriana - UFPEL	Avalia os resultados alcançados por escolas que adotaram como cultura institucional a cultura do trabalho colaborativo ou cooperativo.	6
60	Os educadores e a organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo (1992-2001) JACOMINI, Márcia Aparecida – FTS	Discute a “educação para todos” apontando a necessidade de esta educação acolher e respeitar as diferenças, ao invés dessas serem motivos para exclusão. (ciclos)	1
61	Escola, bio-poder e representações sociais: um enfoque multidimensional da saúde nos discursos de alunos da 5ª série do ensino fundamental LIMA, Rita de Cássia P. – CUML	Analisa a relação educação e saúde em termos de bio-poder e representações sociais no contexto escolar.	3

	PARRILA, Marlene Bíscolo – CUML		
62	Educação para a tolerância LOPES, José de Sousa Miguel - UNILESTE-MG	Discute a falta de tolerância em nossa sociedade para com as diferenças étnicas e indica que a existência de uma realidade sociológica plural não se traduz necessariamente em atitudes e comportamentos de respeito à idéias e crenças do outro.	8
63	Índio quer escola PAES, Maria Helena Rodrigues - UFRGS/UNEMAT	Apresenta reflexões sobre o processo de escolarização formal em aldeias indígenas .	8
64	A relação afetividade-aprendizagem no cotidiano da sala de aula: enfocando situações de conflito PANIZZI, Conceição Aparecida Fernandes Lima – ISEP	Discute a relação entre a heterogeneidade que permeia a escola e a vigência de uma estrutura pedagógica padronizada homogeneizadora e excludente (práticas pedagógicas).	2
65	A formação docente e os suplementos infanto-juvenis: uma relação pedagógica a ser construída RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de – UnB	Investiga os suplementos infanto-juvenis como recurso pedagógico, didático e analisa como os professores do ensino fundamental trabalham os suplementos infanto-juvenis, tendo como referência cursos de formação inicial e continuada .	7
66	A complexidade do processo ensinoaprendizagem e a possibilidade de uma prática pedagógica inclusiva na escola de ensino fundamental SAMPAIO, Carmen Sanches – UNIRIO	Investiga as práticas alfabetizadoras de professores.	2
67	Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. SOUZA, Elizeu Clementino de – Uneb/FEBA	Apresenta princípios que sustentam a opção pelo trabalho com narrativas (auto)biográficas como dispositivo de formação e (auto)formação em processo de formação inicial de professores .	7
68	A língua portuguesa no ensino fundamental: impasses, desconstruções e perspectivas SOUZA, Gloria Maria Anselmo de -	Apresenta reflexões acerca dos entraves enfrentados por alunos e professores no processo de ensino-	2

	FME SILVA, Márcia Maria e - FME SILVA, Leda Marina Santos da - FME	aprendizagem da leitura e da escrita , buscando compreender porque alunos chegam à 6ª série sem saber ler e escrever.	
69	Identidades musicais e concepções pedagógicas de professoras e futuras professoras do ensino fundamental TORRES, Maria Cecilia Araujo R. - FUNDARTE/UERGS	Estuda o processo de constituição de identidades musicais no ensino fundamental .	8
70	A inserção da cultura corporal no projeto políticopedagógico da escola municipal: uma pesquisa participante NEIRA, Marcos Garcia - FEUSP	Cultura corporal.	8

Planilha nº. 06 – Artigos Apresentados na 28ª Reunião Anual da ANPEd – GT 13

Nº	Título/Autor	Temática	Eixo Tem.
71	A escola em ciclos e os ciclos na escola: um lugar de qualidade? AGUIAR, Denise R. da Costa – UMESP	Analisa as possibilidades e os limites de se construir um trabalho coletivo de professores, numa escola municipal organizada por ciclos , na perspectiva da qualidade social em educação: uma concepção de ensino que se contrapõe aos princípios da qualidade total em educação.	1
72	A interrelação escola-família sob a perspectiva de professores do ensino fundamental em uma escola estadual CABRAL, Ana B. – UFSCAR BERTOLUCI, Evandro TÚBERO, Rosana	Analisa a inter-relação escola-família sob a perspectiva dos professores de ensino fundamental.	8
73	A escola pública de ensino fundamental nos projetos e relatórios de pesquisa do CNPq CARVALHO, Merise Santos de – UFRJ	Faz estudo comparativo entre os resultados alarmantes publicados no jornal “Folha de SP”, sobre a escola pública brasileira, e os relatórios de pesquisa realizados em 2002 e financiados pelo CNPq .	8
74	Ciclos e progressão continuada no estado de São Paulo: faces de uma	Analisa a progressão continuada, a organização	1

	mesma “moeda” DIAS, Vagno Emygdio Machado – UFSCAR	escolar por ciclos de formação e a adoção da cidadania como finalidade da educação escolar.	
75	Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais FERNANDES, Cláudia de Oliveira – UNIRIO	Discute a questão do fracasso escolar , que retorna à cena a partir das políticas de ciclos e de educação continuada, ao mesmo tempo em que critica a avaliação escolar vigente que privilegia a classe social que tem sua cultura identificada com os currículos escolares.	1
76	Avaliação da aprendizagem na organização escolar em ciclos: concepções, práticas, sentidos e significados atribuídos pelos professores GOMES, Suzana dos Santos – FAE/UFMG	Analisa no cotidiano escolar os processos de avaliação em duas escolas organizadas por ciclos e indica o modelo formativo como mais adequado para a avaliação da aprendizagem.	1
77	A ciência e a tensão entre o ensinar e o aprender ciências naturais no ensino fundamental GUERRA, Denise Moura de Jesus – UFBA	Discute o ensinar-aprender ciências no contexto de crise do conhecimento científico , a partir da compreensão de que a ciência é uma construção humana entre outras e sendo assim, não deve ter privilégio epistemológico.	4
78	A organização da escola em ciclos: aspectos da política na sala de aula MAINARDES, Jefferson – UEPG	Avalia a implementação da organização por ciclos em uma rede municipal do ensino fundamental.	1
79	A participação dos pais na ótica dos professores MAURÍCIO, Lúcia Velloso – UNESA	Discute o papel dos pais no contexto escolar e o significado da participação destes na ótica dos professores.	6
80	Educação e neurociências: uma via de mão dupla MORALES, Rosilene – UFSCAR	Discute os efeitos da educação para o desenvolvimento da criança a partir de estudos na área de neurociências e indica a necessidade de se incluir, na formação de professores , maiores conhecimentos nesta área.	7
81	O trabalho prescrito e o trabalho real: as competências do professor do ensino fundamental NOZAKI, Izumi – UFMT	Analisa a democratização do acesso à escola e o fracasso escolar , enfocando as condições psicológicas do trabalhador professor.	1

	PICHITELLI, Eliseu – UFMT		
82	Alternativas de inserção da informática educativa nas escolas de ensino fundamental: diferentes olhares NUNES, Lina Cardoso – UNESA e colaboradores	Discute os desafios colocados pela globalização e aponta a necessidade de um profissional educador adote a informática como instrumento pedagógico.	2
83	Leituras cotidianas e espaços praticados: imagens do conhecimento do mundo. uma reflexão teórico-metodológica sobre a função alfabetizadora da geografia nos anos iniciais da educação fundamental PÉREZ, Carmen Lúcia – UFF	Discute o ensino de geografia a partir de relatos de crianças de classes populares sobre suas práticas espaciais (geog.)	2
84	Tempo e espaço escolares: o (des)confinamento da infância PINTO, Maria Raquel Barreto – UFSC	Investiga a condição social da criança em nossa sociedade e sua condição de brincar , direito da criança, no interior de uma escola pública.	6
85	A participação da criança na escola de ensino fundamental: um desafio nas séries iniciais. QUINTEIRO, Jucirema – UFSC e colaboradoras	Investiga condições, possibilidades e potencialidades da participação da criança nos primeiros anos do ensino fundamental, enfocando as práticas educativas e sua articulação com a construção de representações sobre os direitos das crianças.	6
86	Turmas de progressão da escola cidadã - repercussões das políticas de inclusão nas aprendizagens e nos processos de socialização RODRIGUES, Maria Bernadette C. – FACED/UFRGS	Analisa as práticas pedagógicas diante dos problemas de aprendizagem e disciplinares em turmas de progressão de uma escola organizada por ciclos .	1
87	Na articulação prática/teoria/prática a construção cotidiana de ações pedagógicas inclusivas SAMPAIO, Carmen Sanches – UNIRIO COSTA, Margarida dos Santos – ISERJ	Analisa o cotidiano de uma escola pública e as ações pedagógicas adotadas tendo em vista a “inclusão” das crianças.	2
88	A ordem do discurso escolar SOMMER, Luís Henrique – ULBRA	Faz análise do discurso escolar problematizando determinados conceitos e aponta que palavras como método, ensino e didática estão fora da ordem do discurso.	4

Planilha nº. 07 – Artigos Apresentados na 25ª Reunião Anual da ANPEd – GT 20

Nº	Título/Autor	Temática	Eixo Tem.
01	O processo de aprendizagem através das práticas discursivas em uma classe de aceleração da aprendizagem PEREIRA, Ana Paula M. S. - UFJF	Avalia um projeto implantado para eliminar a distorção série-idade entre alunos de uma rede de ensino (classe de aceleração). Busca evidenciar os efeitos deste projeto no processo de aprendizagem das crianças (organização do ensino).	2
02	Cultura oral, escrita e cognição na psicologia de Jerome Bruner: dos amplificadores culturais aos modos narrativos e proposicionais GERKEN, Carlos Henrique de S. Universidade Federal de São João Del-Rei/MG	Busca compreender os fenômenos relacionados à apropriação da linguagem escrita por parte de segmentos pouco letrados e por grupos pertencentes a tradições fundamentalmente orais.	8
03	Aspectos simbólicos da formação contínua de professores FURLANETTO, Ecleide – UNICID	Discute a formação de professores , principalmente daqueles que trabalham com crianças das camadas sociais menos favorecidas.	6
04	Relação professor-aluno: subjetividade e objetividade na sala de aula SOUZA, Elizabeth C. L. - UCG	Analisa a relação professor-aluno, no contexto da sala de aula, para compreender dimensões do processo de “socialização” (subjetividade).	1
05	Subjetividade: a interpretação do Behaviorismo Radical MOROZ, Melania; RUBANO, Denize R. - PUC-SP	Discute a subjetividade a partir do behaviorismo radical e a busca por parte da psicologia de alternativas metodológicas para a educação.	1
06	Nas palavras do escritor – um ensaio sobre a constituição da subjetividade na infância LEMOS, Taísa V. - UFJF	Analisa o processo de constituição da subjetividade na infância a partir do livro infância de Graciliano Ramos (1980).	1

Planilha nº. 08 – Artigos Apresentados na 26ª Reunião Anual da ANPEd – GT 20

Nº.	Título/Autor	Temática	Eixo Tem.
07	“Fracasso escolar”: representações de professores e de alunos repetentes MAZZOTTI, Alda Judith A. – UNESA	Discute a representação social de alunos e professores sobre o fracasso escolar , apontando a coexistência entre os aspectos arcaicos e progressistas, que torna contraditório o discurso de grande parte dos professores.	7
08	Os diferentes significados da aprendizagem escolar na representação social do bom aluno DONADUZZI, Anelise – UNIVALI CORDEIRO, M ^a . Helena – UNIVALI	Discute o fracasso escolar e aponta que o sistema escolar continua sendo incapaz de “lidar” com as diferenças culturais, naturalizando o fracasso escolar e cristalizando a concepção de que as dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida.	7
09	Interlocuções entre Psicologia e Educação QUEIROZ, Daisy S. de – FAFIMA	Analisa o estreitamento dos vínculos entre teorias psicológicas e processo educacional no contexto das recentes reformas.	3
10	Mal-estar na família: discurso pedagógico, discurso parental e laço social ROURE, Glacy Queirós de – UCG	Aborda a constituição da família na sociedade contemporânea.	8
11	A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade PRATA, M ^a . Regina S. – UNESA/RJ	Discute a produção da subjetividade contemporânea e as relações de poder que circulam na escola, evidenciando o lugar que a instituição escolar ocupa na configuração social da atualidade.	1
12	Em busca de um ensino de psicologia significativo para futuros professores ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de – UNICAMP/UNITAU – e colaboradores.	Discute a contribuição da psicologia para a formação docente .	6
13	O impacto da interação	Analisa a interação com o computador	1

	com o computador na constituição da identidade da criança OLIVEIRA, Eloísa da S. G. – UERJ	no processo de constituição da identidade da criança.	
14	Aspectos psicológicos envolvidos na produção da exploração sexual de adolescentes LIBÓRIO, Renata M. C. – UNESP - Pres. Prudente	Discute a exploração sexual comercial de crianças e adolescentes.	8
15	O rebaixamento cognitivo, a agressão verbal e outros constrangimentos e humilhações: o assédio moral na educação superior COLETA, José A. Dela - UNIT MIRANDA, H. C. N. – UNIPAM	Discute assédio moral na educação superior .	8
16	Início da compreensão da escrita alfabética: o papel do conhecimento de letras e da consciência fonológica FERREIRA, Valéria S. – UNIVALI	Reflete sobre a questão: “até aonde é possível conciliar a construção conceitual da linguagem escrita com o ensino do sistema alfabético ?” (alfabetização).	2
17	Formação de professores: a transformação das matrizes pedagógicas CARVALHO, Ecleide M. C. – UNICID	Analisa a formação de professores e indica que a maioria das práticas formativas pautam-se no fornecimento de recursos teóricos e técnicos aos professores, que, por sua vez, parecem não poder ou não querer utilizar-se de grande parte deles.	6
18	Estudos de moralidade: do comportamento real ao comportamento virtual GITAHY, Raquel R. C. – UNOESTE	Analisa formas de comportamento real e virtual (comportamento moral).	4
19	Psicologia educacional e a arte: desvendando o homem contemporâneo BARROCO, Sonia M. S. – UEM	A autora busca compreender o modo de existência contemporâneo sob a ordem neoliberal, retratados por meio da arte, e identifica dilemas e desafios suscitados pelas próprias crises do capitalismo.	8

Planilha nº. 09 – Artigos Apresentados na 27ª Reunião Anual da ANPEd – GT 20

Nº.	Título/Autor	Temática	Eixo Tem.
20	A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade ASBAHR, Flávia da S. F. – IPUSP	Faz reflexão teórica sobre algumas repercussões da teoria psicológica da atividade (Vigotski, Leontiev, Luria, Davidov e outros) à pesquisa acerca da atividade pedagógica docente, tendo como foco as categorias consciência, significado social e sentido pessoal.	2
21	A tensão eu/outro: no sujeito, na memória BRAGA, Elizabeth dos S. – USF	Analisa a dialética do processo de constituição da consciência (desenvolvimento psicológico).	5
22	O construtivismo no ensino fundamental: um caso de desconstrução CHAKUR, Cilene R. S.L. – UNESP SILVA, Rita de C. da – UNESP MASSABNI, Vânia G. – UNESP	Faz análise crítica sobre a influência do construtivismo piagetiano sobre a educação brasileira, teoria que pela segunda vez, tem sido a principal abordagem teórica que fundamenta as diretrizes e medidas oficiais na área educacional.	3
23	A relação pedagógica e a construção da personalidade moral DANI, Lúcia S. C. – UFSM	Analisa a escola como meio de experiência moral relevante no processo de construção de personalidades, apontando que os conflitos que surgem na relação pedagógica poderão desenvolver a capacidade de “sensibilidade moral” de professores e alunos.	4
24	Avaliação dinâmica: uma proposta alternativa e complementar de avaliação cognitiva em crianças com indicação de dificuldade de aprendizagem DIAS, Tatiane L. – UFES/UNEMAT ENUMO, Sônia R. F. – UFES	A pesquisa revelou que, ao se propor avaliar crianças com indicação de dificuldades de aprendizagem , deverá se pensar sempre em “ avaliações ” que forneçam informações sobre diversas áreas do desenvolvimento.	2
25	O que pensam os alfabetizadores sobre a abordagem construtivista?	Aponta a necessidade de um repensar dos processos de formação docente e acrescenta que não se pode desconsiderar as representações sociais desses	6

	MACHADO, Laêda B. – UFPE	profissionais. Sugerindo que elas sejam tomadas como ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho de formação docente.	
26	A escolarização e as normas: produção de sentidos e processos de apropriação NOGUEIRA, Ana Lúcia H. – UNICAMP	Analisa as regras acerca do que é permitido fazer ou como fazer em sala de aula, apontando que estas não chegam a ser ditas, mas estão sempre presentes.	4
27	Crianças operatório-concretas em interação com o computador: um estudo à luz de categorias piagetianas OLIVEIRA, Eloiza S. G. – UERJ	Discute aspectos da interação das crianças com o computador , tendo como problemática a indagação sobre os efeitos cognitivos e emocionais da entrada das mesmas no “mundo da virtualidade”, e sobre como elas se apresentam cognitivamente no período das operações concretas do pensamento.	5
28	Psicanálise e educação: do vazio da determinação como propulsor da produção de sentidos RICKES, Simone M. – FAGED/UFRGS	Discute o lugar que o psicanalista pode tomar no diálogo com outros campos do saber, especialmente o da educação , de forma a não anestesiar a potência transgressora que a experiência do inconsciente engendra em tempos de aparente apaziguamento com os impasses gerados pelo desejo.	3
29	Espectáculos infantis: “o outro me vê, logo existo” ROURE, Glacy Q. – UCG	Analisa a arte como “lugar psíquico de constituição de subjetividade”, de produção de identificações e laços sociais e os efeitos produzidos pela experiência artística em uma “sociedade do espetáculo” (subjetividade).	1
30	Injustiças no cotidiano escolar SHIMIZU, Alessandra de Moraes - UNESP CORDEIRO, Ana Paula - UNESP	Baseando-se na psicologia do desenvolvimento moral , este trabalho aborda as diferentes concepções e percepções de injustiça na escola expressas por alunos da 4ª série do ensino fundamental e da 1ª do ensino médio.	4
31	Estudo Psicossocial da Escola SOUSA, Clarilza P. – PUCSP/FCC e colaboradores	Apresenta contribuição da perspectiva psicossocial para o estudo da escola . Compreendendo que a escola se situa na tensão entre reprodução e emancipação e que a constituição do individual e do social se realizam de forma dinâmica e conjunta (representações sociais).	8
32	A interação na escola e	Discute a formação de valores em	4

	seus significados e sentidos na formação de valores: um estudo sobre o cotidiano escolar SOUZA, Vera Lucia T. – PUC-SP	espaços educacionais a partir do entendimento de que o indivíduo é um sujeito interativo, que se constitui na relação com o meio, sempre mediada por "outros" de seu entorno.	
--	--	--	--

Planilha nº. 10 – Artigos Apresentados na 28ª Reunião Anual da ANPEd – GT 20

Nº.	Título/Autor	Temática	Eixo Tem.
33	Adolescentes e autoconceito: um estudo sobre a constituição social e histórica da subjetividade no contexto escolar AGUIAR, Maira P. – UFES	Investiga a constituição da subjetividade do adolescente no contexto escolar.	1
34	A teoria vigotskiana sobre memória: possíveis implicações para a educação ALMEIDA, Sandro H. V. – PUC-SP ANTUNES, Mitsuko M. – PUC-SP	Discute as implicações da teoria vigotskiana sobre memória para a educação.	5
35	Psicologia e educação no Brasil nas primeiras décadas do século XX: o diálogo com pioneiros da França e da Suíça, o olhar sobre a cultura brasileira CAMPOS, Regina H. F. – UFMG	Analisa os estudos realizados pelos “pioneiros brasileiros” os quais descreveram as condições de vida e a dimensão psicológica e psicossocial da população com a qual trabalhavam, buscando soluções práticas para problemas cotidianos na escola, no trabalho ou na clínica psicológica, em uma sociedade em rápido processo de modernização.	3
36	Desenvolvimento cognitivo em Vygotsky: “entre os ideais da matemática e a harmonia da imaginação” CRUZ, Maria Nazaré da – UNIMEP	A autora problematiza a ênfase na visão teleológica do desenvolvimento cognitivo , em Vygotski, cujo ponto de chegada seria o raciocínio lógico-abstrato.	5
37	Desenhos infantis e	Apresenta uma pesquisa longitudinal	2

	metacognição durante a alfabetização DELACOURS-LINS, Sylvie – UFC	situada no âmbito de um trabalho maior que procura analisar as representações que o aprendiz tem da sua própria alfabetização , a partir da teoria da consciência cognitiva de Downing e Fijalkow.	
38	Os impactos das tecnologias da comunicação e informação na educação: uma perspectiva vygotskyana DURÁN, Débora – USP	Discute os efeitos da revolução tecnológica para a educação .	2
39	Metas e ideais para a educação escolar da adolescência: um estudo das relações entre discursos educacionais e idéias psicológicas através da RBEP, de 1944 a 1949 FERNANDES, Angela M. C. – PUC-Minas	Analisa as relações entre as formas como educadores definem a idade da vida chamada adolescência e propõem metas educacionais para a escolarização dessa fase.	3
40	Recriação da memória coletiva na cultura xakriabá: reflexões a partir da festa de Santa Cruz GERKEN, Carlos Henrique S. – UFSJ	Analisa a festa de santa cruz, importante prática cultural que visa à preservação da memória coletiva xakriabá. a investigação faz parte de um esforço de compreensão de modos específicos de criação, armazenamento e transmissão de conhecimento em linguagem oral e gestual (cultura indígena).	8
41	Relações entre leitura, pensamento, fala e escrita: um estudo com alunos de 5ª série, com problemas de aprendizagem: uma abordagem histórico-cultural GONÇALVES, Marlene F. C. – CUML	Discute, a partir do referencial da psicologia histórico-cultural, as relações possíveis entre leitura, pensamento, fala e escrita , com base no material produzido por seis alunos com dificuldades de aprendizagem, da 5ª série de uma escola pública municipal.	5
42	Juventude e subjetividade: imagens de uma (possível) realidade GRINSPUN, Mirian P. S. Z. – UERJ NOVIKOFF, Cristina – UNIFOA – UERJ	Discute a condição de ser jovem e suas influências para outras gerações, na contemporaneidade (subjetividade).	1
43	O estilo motivacional de professores: um estudo exploratório GUIMARÃES, Sueli É. R. – UEL	Discute a relação entre o estilo motivacional dos professores e a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem .	2

44	Estratégias de participação de pais no processo de formação continuada de professores em creche MAIMONE, Eulália H. – UNIUBE SCRIPTORI, Carmen C. – UNIUB	Explicita tópicos relevantes para a questão do envolvimento dos pais no desenvolvimento e aprendizagem da criança e buscaremos evidenciar suas implicações para a educação infantil, especialmente no que se refere à aquisição do conhecimento lógico-matemático no período que antecede à escolarização formal (educação infantil).	8
45	Uma análise psicossocial da avaliação institucional MARCONDES, Anamérica P. – PUC/SP SOUSA, Clarilza P. – PUC/SP	Discute a avaliação institucional no ensino superior .	8
46	A inclusão de estudantes com deficiência, no ensino superior MASINI, Elcie A. F. S. – UPM BASON, Fernanda – UPM	Discute as medidas referentes às condições necessárias para inclusão de alunos com deficiências no ensino superior .	8
47	Juventude e espaço público: questão para a educação? MELLO, Eliana D. – UFRGS	Discute o espaço público destinado à juventude , apontando a existência de poucos lugares remanescentes frente à emergência contemporânea da esfera midiática, que foi tomando para si a função de legitimar fatos, valores e pessoas, detendo, hoje, à sua maneira, a autoridade do campo público.	8
48	A psicologia da educação na perspectiva da relação teoria e prática: uma conciliação possível? MIRANDA, Marília G. UFG – UCG	A autora analisa as relações entre a psicologia e a educação .	3
49	Diferenças entre crianças no processo de aquisição da linguagem escrita PEREIRA, Simone L. – UNIVALI FERREIRA, Valéria S. – UNIVALI	Analisa os fatores que justificam o “ não aprender ” do aluno e constata que um dos fatores que vem ganhando força junto aos professores alfabetizadores é a concepção de distúrbio (fracasso escolar).	7
50	Subjetividade: novas abordagens de antigas dicotomias RESENDE, Anita C. A. – UFG – UCG	Analisa os princípios explicativos que possibilitam (des)cortinar ou (re)velar as complexas realidades que se constituem na objetividade e na subjetividade no mundo moderno em desenvolvimento.	1

51	<p>“O caderno dela era só terra vermelha” representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra ROCHA, Maria Isabel A. – UFMG</p>	<p>Discute as significativas ações para superar dificuldades que os sujeitos da luta pela terra empreendem ao se articularem em torno da construção de uma escola comprometida com o desenvolvimento sustentável do campo tanto no nível cotidiano do fazer pedagógico quanto no nível macro das políticas públicas.</p>	8
52	<p>Adolescentes, famílias, conceitos de justiça e de auto-respeito SALES, Eliana M. B. – UFMS – PUC-SP</p>	<p>Discute como o adolescente percebe sua relação familiar e a si mesmo e quais os conceitos de justiça e de auto-respeito que expressa, partindo da hipótese de que regras claras e coerentes são determinantes no estabelecimento de limites e na qualidade do relacionamento entre pais e filhos.</p>	4
53	<p>Psicologia, tecnologia e educação em Oliveira Vianna e Lourenço Filho SASS, Odair – PUC-SP</p>	<p>Discute dois modos com que a psicologia social é inserida nas ciências sociais e na educação brasileira; e como este componente é relevante para o exercício do controle social sobre o indivíduo.</p>	3
54	<p>Sentimentos e emoções: um estudo com professores e alunos do curso de medicina veterinária SILVA, Angélica do R. Carvalho – PUC-SP/UNIFEOB</p>	<p>Analisa o aluno e o professor do curso de medicina veterinária, enfocando a afetividade, cognição, aspectos motores e suas relações com o processo ensino-aprendizagem (ensino superior).</p>	8
55	<p>A “teoria das inteligências múltiplas” ou as “múltiplas teorias da inteligência”? Crítica a uma visão fragmentada da cognição SILVA, Kellen Cristina P. – UFG</p>	<p>Discute a emergência de diversas abordagens da inteligência, sendo a teoria das inteligências múltiplas uma delas, apontando que estas justificam-se pela demanda do mercado por um trabalhador mais adaptado às suas exigências, em um contexto de transformação do processo produtivo. Contexto em que novas habilidades são necessárias para o trabalho, o qual se tornou mais flexibilizado no mundo contemporâneo.</p>	5