



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE  
PRODUÇÃO**

Célia Mesquita

**FRACASSO ESCOLAR NAS CLASSES DESFAVORECIDAS**

Dissertação de Mestrado



03983719

**FLORIANÓPOLIS**

**2002**

**CÉLIA MESQUITA**

**FRACASSO ESCOLAR NAS CLASSES DESFAVORECIDAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção.

Orientador: Prof. Francisco Antônio Pereira Fialho, Dr.

**FLORIANÓPOLIS**

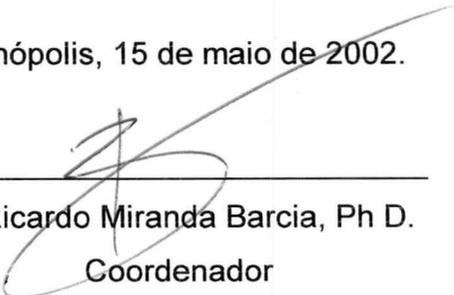
**2002**

**CÉLIA MESQUITA**

**FRACASSO ESCOLAR NAS CLASSES DESFAVORECIDAS**

Esta Dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de **Mestre em Engenharia de Produção** no **Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção** da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 15 de maio de 2002.



---

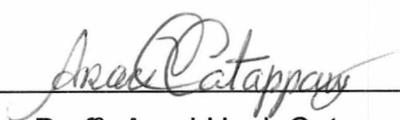
Prof. Ricardo Miranda Barcia, Ph D.  
Coordenador

Banca Examinadora:



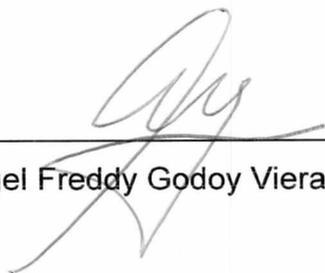
---

Prof. Francisco Antônio Pereira Fialho, Dr.  
Orientador



---

Profª. Araci Hack Catapan, Dra.



---

Prof. Angel Freddy Godoy Viera, Dr.

*Dedico a uma pessoa muito  
especial, que foi muito cedo  
habitar outros mundos.*

## **AGRADECIMENTOS**

**A Deus**, que me deu a vida e o prazer de desfrutá-la.

**Aos meus pais**, João Mesquita e Maria Conceição Rezende, exemplos de perseverança, coragem e fé .

**Aos meus mestres e orientadores** de todas as épocas (Prof. Canisio Ignácio Lunkes, Beth Cicciola , Walmor M. Muniz Freitas, Zenita Gunther, Sérgio Wagner de Oliveira, Silverio Ivo Gomes, Paulo Emílio Martins Guimarães, Nelson W. Werlang, Malba Van Den Berg, Jeorgete Mansur Matos, Terezinha Efraim, e outros) sem os quais este trabalho não seria possível.

**Aos meus familiares e amigos**, companheiros de longas jornadas, pela presença e apoio. Especialmente a Maria da Glória Bastos de Freitas Mesquita, Helena Regina M. Loureiro Pinto e José Mesquita, grandes incentivadores e colaboradores deste trabalho.

**A Lúcia Helena**, amiga de infância e colega da faculdade, pois aprendemos muito juntas.

**Ao meu amigo** e companheiro de viagem **Adriano Ferreira dos Santos**.

**Ao Marcos Antonio Gomes**, com o qual mantive um casamento profissional por mais de vinte anos, e com o qual aprendi o respeito ao ser humano a busca pela competência profissional, pela ética e pelo desprendimento.

**A MARIA e ao DUDU** pelos anos de trabalho e convivência fraterna, pela amizade e pelo respeito que sempre permearam as nossas relações.

**Ao Centro Educacional da Criança** (CEC Objetivo), na pessoa de **Isabel Cristina Laudares Faria Alvarenga**, pelo apoio e disponibilidade.

Um agradecimento especial ao meu orientador **Prof. Antonio Pereira Fialho**, exemplo de pessoa democrática, com o melhor senso de humor que já conhecido, cuja característica aliada à paciência, atenção, confiança e prontidão com que sempre me atendeu, foram imprescindíveis para a conclusão deste trabalho.

Impossível citar todo pessoal técnico administrativo, que foram indispensáveis durante todo o curso, porém destaco a última colaboradora **Eva M Seitz**, que como o meu orientador, é também uma pessoa de grande senso de humor e competência profissional.

E, não poderia me esquecer de **Mariana Junqueira** (Escola Santo Inácio) que me ensinou a deliciosa arte de decodificar os símbolos gráficos.

A todos, muito obrigada

*“Educação é o processo pelo qual aprendemos uma forma de humanidade. E ele é mediado pela linguagem. Aprender o mundo humano é aprender uma linguagem, porque os limites da linguagem denotam os limites do mundo”.*

*(Ludwig Wittgenstein).*

## RESUMO

MESQUITA, Célia. **Fracasso escolar nas classes desfavorecidas**. 2002. 138f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

O objetivo desta Dissertação é analisar vários assuntos que interagem com o fracasso escolar, dentre eles destacamos a forma de utilização da linguagem; os possíveis fatores sócio-econômicos e ideológicos presentes no contexto escolar; a peculiaridade da profissão de educador e a função da emoção educativa. Concluiu-se que a escola primária, dita gratuita obrigatória e igual para todas as crianças, possui na verdade, um caráter de conservação social, ou seja, de reprodução da hierarquia social e não busca, na realidade, a democracia e a superação das injustiças sociais.

Palavras - chave: Educação. Fracasso escolar. Classes desfavorecidas.

## ABSTRACT

MESQUITA, Célia. **Fracasso escolar nas classes desfavorecidas**. 2002. 138f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

The objective of this dissertação is to analyze some subjects that interact with the failure pertaining to school, amongst them detaches the form of use of the language; the possible partner-economic factors and ideological gifts in the pertaining to school context; the peculiarity of the educator profession and the function of the educative emotion. It was concluded that primary, said gratuitous the school obligator and equal for all the children, possess in the truth, a character of social conservation, or either, of reproduction of the social hierarchy and does not search, in the reality, the democracy and the overcoming of the social injustices.

Key words: Education. Failure pertaining to school. Disfavored classrooms.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1.1 Contextualização</b> .....	11
<b>1.2 Objetivo</b> .....	14
1.2.1 Objetivo geral .....	14
1.2.2 Objetivos específicos .....	14
<b>1.3 Metodologia da pesquisa</b> .....	15
1.3.1 Procedimentos metodológicos .....	16
1.3.2 Natureza da pesquisa .....	18
1.3.4 Caracterização e trajetória da pesquisa.....	19
<b>1.4 Estrutura do trabalho</b> .....	19
<b>2 RETROSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SEUS ANTECEDENTES</b> .....	21
<b>2.1 A função social do ensino e algumas concepções de aprendizagem</b> .....	35
<b>2.2 As tarefas da educação</b> .....	38
<b>2.3 A ideologia das deficiências culturais: as dificuldades de aprendizagem</b> .....	51
2.3.1 Como a cultura implicitante dificulta a aprendizagem.....	54
2.3.2 Problema da ideologia .....	60
<b>3 A TEORIA DE BERNSTEIN: UMA VISÃO SÓCIO-LINGÜÍSTICA</b> .....	66
<b>3.1 A Crítica de Labov à deficiência lingüística</b> .....	73
<b>3.2 Escola e Sociedade: a Reprodução das Desigualdades Sociais</b> .....	76
<b>4 A IDENTIDADE DO PROFESSOR E O FRACASSO ESCOLAR</b> .....	89

<b>4.1 A relação entre desenvolvimento intelectual e emocional e, a</b> <b>aprendizagem escolar.....</b>	<b>104</b>
<b>5 VIGOTSKY – NA HISTÓRIA, PELA LINGUAGEM, INDO</b> <b>AO ENCONTRO DO SUJEITO E DA APRENDIZAGEM.....</b>	<b>111</b>
<b>5.1 Vigotsky: reflexões sobre a aprendizagem e o desenvolvimento .....</b>	<b>114</b>
<b>6 CONCLUSÃO .....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>129</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Contextualização

A problemática do ensino do Brasil teve seu início muito antes da proclamação da República, pois naquela época já se denunciavam as precariedades do ensino e, mesmo existindo uma progressiva democratização do acesso à escola, não havia a democratização da mesma. O ensino estava longe de atingir seu objetivo, nos sentidos quantitativos e qualitativos, sendo que isso era comprovado pela repetência e evasão escolar das camadas populares.

Diversos estudos mostram que o insucesso escolar é inerente a todos os países cuja sociedade é dividida em classes, sendo a escola uma forma de reprodução social, característica do modo de produção capitalista.

Buscam-se incansavelmente explicações para as novas funções da escola e do professor, sendo que, dentro dessa nova perspectiva, o que é necessário para uma formação docente de qualidade é o conhecimento “profundo” do saber historicamente elaborado na área em que atua, saber pedagógico e saber político. Para tanto, Pimenta (2002, p.27) confirma isso, dizendo que “trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa primordialmente da escola”.

Devido às transformações ocorridas na sociedade, está sendo depositada uma renovada confiança no poder da educação escolar, concentrando esforços na sua qualidade, cujo tema é expressamente difundido em todas as áreas, em todos os âmbitos da vida, principalmente na educação.

Marchesi (2003, p. 21) conceitua qualidade na educação como:

A qualidade na educação, por esse enfoque que enfatiza a socialização das pessoas e o seu compromisso com a comunidade, não pode reduzir-se à obtenção de determinados níveis de rendimento escolar dos alunos. Deve incluir também o conjunto de aprendizagens relacionadas com o seu desenvolvimento pessoal, afetivo, social, estético e moral.

Essa visão mais ampla da qualidade da educação também está contida na definição sintética, proporcionada por Marchesi (apud MORTIMORE, 1991, p. 21)

A escola de qualidade é aquela que promove o progresso dos alunos em uma ampla gama de êxitos intelectuais, sociais, morais e emocionais, levando em conta seu nível socioeconômico, seu meio familiar e sua aprendizagem anterior. Um sistema escolar eficaz é aquele que maximiza a capacidade das escolas de alcançar esses resultados. O que supõe adotar a noção de valor adicionado na eficácia escolar.

Diante das demandas colocadas pela sociedade, o professor apresenta novas funções, re-significando seu papel. O conhecimento é entendido também como um instrumento de poder e tem importância fundamental nas relações com o mundo. Dessa maneira, o domínio restrito de uma área científica do conhecimento não é mais suficiente, pois ele necessita desenvolver também um saber pedagógico e um saber político, necessários para a construção de uma consciência que valorize o ser humano numa sociedade globalizada, complexa e contraditória.

Segundo Pimenta:

Conhecer é mais do que obter informações, é mais do que ter acesso a elas. Conhecer significa trabalhar as informações... Enfim, trabalhar as informações para que elas se tornem conhecimento é uma atividade que a internet e a televisão não dão conta de realizar. É uma atividade que não interessa àqueles que estão valorizando retoricamente a educação [...]. Trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa primordialmente da escola (PIMENTA, 2002, p. 26-27).

O saber docente não é formado apenas de prática, é também formado pelas teorias da educação e estas são de importância fundamental na formação dos professores, pois os dota de condições para organizar uma opção contextualizada e direcionada às diferentes necessidades dos alunos. Essa busca por qualidade profissional está levando os professores a constantes aperfeiçoamentos na tentativa

de detectar suas falhas e buscar caminhos para sua superação. Por conseguinte, é necessário conhecer os determinantes históricos da sua profissionalização para entender como vem sendo formado.

Em vista disso, a temática proposta é de fundamental importância para se pensar o ensino brasileiro das últimas décadas. A dimensão psico-social do fracasso escolar justificando, assim, a sua relevância para as ciências humanas e sociais de modo geral.

No decorrer do trabalho, serão tratados vários assuntos que interagem com o fracasso escolar, com também, as hipóteses que vários autores lançaram para explicar essas dificuldades escolares apresentadas por vários alunos, além de se avaliar até que ponto a própria escola tem participação nessa decadência. Alguns autores, tais como Cruz (1997), Boruchovitch (1999), Freller (1999), Sawaya (2001) entre outros, associam o fracasso escolar à forma de utilização da linguagem pelas classes sociais distintas, sendo que a escola utiliza uma linguagem padrão diferente da linguagem utilizada pelas classes populares. Por isso, observa-se que a linguagem adotada pela escola é diferente da linguagem usada pelas classes populares, com isso a escola torna-se, para seus alunos, uma experiência difícil, frustrante, muitas vezes, negativa.

Os pesquisadores das ciências sociais analisam e tentam desvendar a origem do fracasso dos alunos das camadas de baixa renda. Para isso, utilizam diferentes teorias e fazem diversos estudos objetivando avaliar, principalmente, os possíveis fatores sócio-econômicos e ideológicos, os quais estão presentes ao longo deste trabalho, bem como serão analisadas algumas ideologias utilizadas para explicar as dificuldades encontradas pelos alunos de classes desfavorecidas.

É importante observar que quando uma ideologia não consegue explicar os fracassos, surge outra, e mais outra e, com isso a escola isenta-se de sua responsabilidade, pois sempre estará em transformação, aceitando que o fracasso é devido a esse permanente período de adaptação às ideologias que surgem.

✧ Certas teorias transformam as diferenças dos seus alunos em deficiências e assim acreditam que o problema é do aluno e não que uma nova postura da escola possa mudá-lo, sendo que o próprio professor diante de seus problemas, como por exemplo, a má remuneração, a falta de estrutura para lecionar; o preconceito em relação aos alunos, entre outros, contribui para essa problemática, omitindo-se da responsabilidade de ensinar, contribuindo, dessa forma, com o fracasso escolar.

## **1.2 Objetivo**

### **1.2.1 Objetivo geral**

- ❖ Verificar, expor e analisar o fracasso escolar, sua origem e sua persistência.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

- ❖ Fazer uma retrospectiva de educação brasileira e seus antecedentes;
- ❖ verificar a função do social e algumas concepções de aprendizagem, bem como as tarefas da educação;
- ❖ definir a ideologia das deficiências culturais, bem como o problema dessa ideologia na educação;

- ❖ analisar a teoria de Bernstein e a crítica de Labov à deficiência lingüística;
- ❖ identificar a reprodução das desigualdades sociais na escola e na sociedade, bem como a identidade do professor e o fracasso escolar;
- ❖ refletir e analisar a teoria de Vigotsky em relação às reflexões sobre a aprendizagem, o desenvolvimento e a linguagem.

### **1.3 Metodologia da pesquisa**

A definição do método utilizado pelo pesquisador em uma pesquisa é uma das partes fundamentais de qualquer trabalho científico. É uma questão básica nas ciências sociais diz respeito à dificuldade de se trabalhar uma realidade, na qual investigadores e investigados são agentes. Segundo Durkheim (1978) e outros pesquisadores das áreas humano-sociais, para realizar um trabalho com objetividade científica, deve-se estar munido de dois argumentos metodológicos: a) é possível traçar uniformidades e encontrar regularidades no comportamento humano e; b) regularidades previsíveis existem em qualquer fenômeno humano-cultural e podem ser estudadas sem levar em conta apenas motivações individuais.

Outra corrente de pesquisadores das ciências sociais argumenta que, ao buscar instrumentos de objetivação do social apenas através da quantificação das uniformidades e regularidades, não se estaria descaracterizando o que há de essencial nos fenômenos e nos processos sociais. Portanto, neste capítulo, descreve-se a metodologia empregada para a consecução da pesquisa, as etapas realizadas e os instrumentos empregados na coleta de dados.

### 1.3.1 Procedimentos metodológicos

Segundo Menezes e Silva (2001), as pesquisas podem ser classificadas de diversas formas, porém as mais clássicas são: quanto à natureza, que pode ser básica ou aplicada e, quanto à forma de abordagem do problema, que pode ser quantitativa ou qualitativa. Portanto, baseado na **classificação** de Gil (1991), é possível classificar as pesquisas em três grupos: exploratórios, descritivos e explicativos.

De acordo com Triviños (1987), os estudos exploratórios permitem aumentar o conhecimento em torno de um determinado problema e aprofundar o estudo nos limites da realidade específica.

Quanto à **abordagem**, o presente trabalho situa-se na categoria de pesquisa qualitativa, devido à forma de tratamento dos dados e, segundo Minayo (1994), as pesquisas qualitativas respondem a questões muito particulares, pois se preocupam com a realidade que não pode ser quantificada.

Quanto à **natureza**, a pesquisa está classificada como aplicada, pois tem como objetivo gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos.

Em relação aos objetivos, classifica-se como exploratória, pois envolve levantamento bibliográfico, e do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a pesquisa está classificada como: bibliográfica e experimental.

A característica investigativa do método implica identificar uma lacuna no universo do conhecimento humano e buscar a melhor forma de completá-lo, ou seja, identificar um problema, novo ou não, examiná-lo à luz do conhecimento atual (estado da arte) e tentar resolvê-lo com a ajuda deste conhecimento. Para isso, o

método deve conduzir, como conseqüência natural, à formulação de idéias, hipóteses, teorias que possam redundar em descobertas ou confirmações do já conhecido. Tal formulação resulta, quase sempre, em uma solução provisória para o problema.

Para que determinado método atue com eficácia, devem ser empregados procedimentos sistemáticos apropriados, capazes de descrever e explicar determinados fenômenos que surgem ao longo da pesquisa. Os dois métodos que mais se prestam a este tipo de ação científica são o quantitativo e o qualitativo

Naturalmente, cada método possui defeitos e virtudes, mas cada um deve investigar os diversos aspectos da realidade estudada de forma integrada, completa, traçando uma visão de conjunto dos aspectos estudados e, portanto, não custa ressaltar que qualquer método de pesquisa apresenta vantagens e desvantagens, nenhum sendo considerado como superior ao outro, apenas mais adequado à busca de determinados resultados. O que realmente importa é que a técnica de pesquisa apresente o necessário rigor científico, para que possa ser considerada confiável e verdadeiramente científica.

Quanto à estruturação propriamente dita da escrituração, deve-se salientar a utilização do tipo de pesquisa empregada: a documental, que já vem sendo feita há algum tempo, continuando ao longo do próprio desenvolvimento do trabalho uma vez que surgiam novos elementos, os quais se revelavam essenciais para a perfeita compreensão do tema abordado pela dissertação.

### 1.3.2 Natureza da pesquisa

A pesquisa desenvolvida nesta dissertação apresenta caráter exploratório, uma vez que sua intenção é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, com vistas à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para trabalhos vindouros.

A pesquisa de natureza qualitativa permite uma análise teórica de determinados fenômenos sociais. Para tanto, baseia-se nas ocorrências cotidianas da vida de indivíduos/instituições e no exame crítico das categorias e aspectos apresentados pelo dia-a-dia de tais indivíduos/instituições.

Uma pesquisa com perspectiva qualitativa enseja uma melhor compreensão de determinado fenômeno a partir da análise criteriosa do contexto onde o mesmo ocorre e se encontra inserido. Daí a necessidade do pesquisador examinar o fenômeno em foco a partir das perspectivas dos indivíduos participantes de tal fenômeno, considerando os pontos de vista significativos.

Para que a pesquisa qualitativa alcance os objetivos esperados, o pesquisador deve trabalhar em conformidade com os propósitos traçados, apresentando amplo domínio não apenas do estudo que se está realizando, mas também do embasamento teórico geral no qual apóia a pesquisa. Assim, poderá, em qualquer outro tipo de coleta de informações, esboçar novas linhas de inquirição, adaptando, se necessário, as atuais e vislumbrar perspectivas diversas de análise e de interpretação do assunto abordado, aprofundando o conhecimento do problema.

#### 1.3.4 Caracterização e trajetória da pesquisa

Uma vez escolhido o tema a ser abordado, a pesquisa dedicou-se à necessária pesquisa bibliográfica para o desenvolvimento do assunto a fim de elaborar a fundamentação teórica necessária.

Os dados utilizados pelo pesquisador para a realização da pesquisa foram coletados de diversas fontes de literatura existente sobre o tema, como matérias publicadas em jornais, revistas especializadas, livros e documentos das instituições pesquisadas. E, na coleta, foram reunidas matérias publicadas em jornais, livros e revistas especializadas em Educação, que possibilitaram o surgimento e o desenvolvimento das propostas apresentadas no final do trabalho.

A metodologia utilizada ao longo desta dissertação foi a pesquisa bibliográfica, a qual é uma revisão da literatura brasileira sobre o assunto em questão. Entretanto, foi elaborada uma seleção de textos que são mais significativos para os objetivos abordados, o que resultou em uma revisão teórica parcial e limitada em termos de sua extensão. Cabem ainda, os aspectos envolvidos com o tema “fracasso escolar” sem esgotar os possíveis fatores associados ao mesmo, pois se pretende fazer uma avaliação mais ampla da problemática em questão.

#### **1.4 Estrutura do trabalho**

Esta pesquisa foi formatada em 6 capítulos, organizados dentro dos parâmetros estabelecidos abaixo:

- No capítulo 1 encontra-se a sua Introdução, contextualização, seus objetivos, metodologia, hipóteses, assim como sua justificativa, importância e estrutura;
- O capítulo 2 apresenta uma retrospectiva da educação brasileira e seus antecedentes;
- O capítulo 3 traz a teoria de Bernstein;
- No capítulo 4 traz a identidade do professor e o fracasso escolar;
- No capítulo 5 apresenta Vigotsky, na história pela linguagem, indo ao encontro do sujeito e da aprendizagem
- No capítulo 6 encontram-se as conclusões, seguidas das Referências.

## 2 RETROSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SEUS ANTECEDENTES

Quando se aborda a questão da formação dos professores, não se pode de modo algum, elidir a origem e o desenvolvimento deste profissional da educação. Deve-se, sim, reportar-se à conquista de nosso território por espanhóis e portugueses, ou então, às antigas civilizações, pois através do conhecimento de nossos antecedentes históricos é que se pode desvendar muitas questões que afligem atualmente o professor no seu dia-a-dia em sala de aula, como por exemplo: o salário, as condições de trabalho, a desvalorização profissional, a repetência, a evasão, e muitos outros, porque, segundo Aranha (1996, p. 52) “a educação não pode ser compreendida à margem da história, mas apenas no contexto em que os homens estabelecem entre si as relações de produção da sua própria existência.”

Desde os primórdios de nossa civilização, já se pôde verificar a presença da educação entre os membros da tribo na qual as crianças aprendiam as tarefas rotineiras da vida cotidiana com os adultos e, também, na qual o saber era coletivo. Tais tarefas levaram o homem a modificar a natureza e, conseqüentemente, ele aprendeu a conhecer as próprias forças e limitações.

Para Aranha (1996, p. 17), “a natureza modificada pelo trabalho humano não é apenas a do mundo exterior, mas também a da individualidade humana, pois nesse processo o homem se autoproduz, isto é, faz a si mesmo homem.”

Portanto, é nesse sentido que o homem se autoproduz, pois ele se modifica e se constrói a partir de sua ação. Segundo Aranha (1996, p. 18), “ao tentar resolver os problemas, o homem produz os meios para satisfação de suas necessidades e, com isso, transforma o mundo natural e a si mesmo”. E, por meio

do trabalho, o homem produziu transformações que levaram ao desenvolvimento da sociedade, tornando-a mais complexa, como a divisão de classes e o aparecimento do Estado, com o objetivo de controlar e organizar a população.

Nesse período, o homem começa a desenvolver sua consciência do lugar ocupado por ele na sociedade, sendo que os filósofos gregos é que deram início ao desenvolvimento do processo de construção consciente, voltado para uma formação integral, na qual desenvolviam o corpo e o espírito. Esse tipo de formação era destinado a uma pequena parcela da população, uma vez que, a grande maioria do povo era escravo.

Devido ao grande desenvolvimento da educação ocorrido em Atenas, esta passou a ter influência em toda a Grécia. Atenas desenvolveu-se também na política, na cultura e na economia. Essa educação provocou profundas mudanças no mundo ocidental, pois ela passou de uma dimensão pragmática para uma dimensão teórica, e com o passar do tempo passou a ter um saber autônomo, sistemático e rigoroso.

Com o surgimento do cristianismo, os teólogos se adaptaram aos textos clássicos e a educação por um longo período foi organizada pelo clero, por serem os únicos letrados a se apropriarem do tesouro cultural. O saber continua sendo privilégio do segmento mais rico, que eram os teólogos, constituindo uma forma de fortalecimento do poder, sendo que, a partir do século IV, o Estado assume o encargo da educação com o objetivo de atender as suas necessidades.

Na Idade Média, com a queda do Império Romano, a Igreja Católica surge como poder aglutinador, unindo os povos bárbaros sob a fé, fortalecendo através do saber ainda mais o poder da Igreja.

Já na Idade Moderna, com o desenvolvimento da navegação, houve também o desenvolvimento do comércio, o qual mudou profundamente o panorama mundial econômico e social. Reapareceu a necessidade de se aprender a ler, escrever e calcular. A educação não era mais privilégio dos nobres e dos padres, pois a burguesia também sentiu a necessidade de atender aos objetivos da vida prática e da educação, surgindo, assim, a escola secular, não mais voltada à religião, mas aos interesses da classe burguesa em ascensão. O ensino enciclopédico é fortalecido e consideram a educação para todos uma atribuição do Estado.

A educação desenvolvida até então era pautada em motivos religiosos, na qual predominava a visão teocêntrica (Deus como fundamento de toda a ação pedagógica), sendo que, muitos tentaram superar, através de suas obras, as contradições entre o pensamento religioso medieval e o ensino de secularização da burguesia, de crítica à tradição.

[...] apesar das diferenças entre a escola da Antiguidade e da Idade Média, elas têm em comum o fato de exercer uma influência de certa forma partilhada com a família, atribuindo-se à escola mais a instrução que a formação integral do aluno. Portanto, a escola não se constituía um instrumento de ação educacional preponderante, nem uma instituição tão rigorosa quanto se tornou a partir do Renascimento e da Idade Moderna (ARANHA, 2002, p. 72).

Esse período chamado de Humanista foi caracterizado pela emancipação do homem em relação à autoridade da Igreja, necessitando ele mesmo produzir o conhecimento sobre a natureza. Esse movimento forçou uma mudança das autoridades religiosas com relação ao ensino, o qual deveria adaptar-se então a esta nova visão de mundo. Por conseguinte, os homens perceberam que seus olhos deveriam voltar-se para a terra, para a natureza e não apenas para o céu e para as coisas de Deus.

Aranha (1996, p.73), nos diz que, “a escola institucionalizada, semelhante àquela que hoje conhecemos, é uma criação burguesa do século XVI, época em que surge o ‘sentimento de infância e de família’”.

Com essa mudança de pensamento, o homem preparou o campo para o desenvolvimento do pensamento científico, voltando seus estudos para os primeiros filósofos e estudiosos, mudando a visão humana sobre o mundo e sobre o próprio homem. E, o que impulsionou o novo projeto de pedagogização da sociedade, que tentou reorganizar e controlar a vida social, foi o Estado que, principalmente em toda a Europa, passou a ser chamado de *Estado Moderno*. Além de controlador social, produziu leis impositivas para toda a comunidade, inclusive no setor educacional, passando esse novo sistema de governo para toda a história da Modernidade e da Idade Contemporânea.

O objetivo da educação era:

[...] disciplinar a criança e inculcar-lhes regras de conduta. Para melhor submetê-la aos rigores da hierarquia e da aprendizagem da obediência, intensifica-se o uso dos castigos corporais. Assim se estrutura o modelo de escola tradicional burguesa, que não se baseia nos interesses da criança, mas procura o tempo todo controlar seus impulsos naturais, para lhe ensinar virtudes morais consideradas adequadas aos novos tempos (ARANHA, 1996, p.73).

A educação na Modernidade sofreu profunda reorganização, principalmente na família e na escola. Suas funções passaram de uma instituição com o objetivo de dar uma educação formal para ser uma instituição preocupada com a formação pessoal e social ao mesmo tempo, sendo que a tarefa da escola não é mais só instruir, como também educar. Ela redefiniu o seu papel e a teoria pedagógica assumiu novas formas, saindo de um paradigma único e universal, passando a se ligar mais ao empirismo e às necessidades da sociedade. “A estrutura da escola tradicional foi objeto de reação de alguns pedagogos, ansiosos

por mudar os rumos do ensino não só quanto às obsoletas práticas didáticas, mas também quanto ao conteúdo transmitido” (ARANHA, 1996, p.73).

No Brasil, devido à situação de dependência, a educação refletia uma concepção teocêntrica, pois no início de nossa colonização a educação era depositada nas mãos dos religiosos, orientando toda a expansão do ensino e a organização do sistema educacional brasileiro. Todavia, para se entender a evolução do ensino no Brasil, é necessário saber que nossa economia foi fundada na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, trazendo-nos implicações sociais e políticas muito profundas, dando origem ao sistema de poder da chamada família patriarcal, a qual detinha o poder político e buscava também deter os bens culturais.

O conteúdo passado pelos jesuítas era trazido da Europa, com base no espírito da Contra-Reforma, que se caracterizava como uma reação contra o pensamento crítico, ou seja, voltava o valor à escolástica para manter a autoridade da Igreja sobre os seus fiéis. Durante três séculos, a nação portuguesa, influenciada pela doutrina jesuítica, não permitiu que a modernização iniciada na Europa atingisse suas colônias, provocando um grande isolamento das mesmas.

Pode-se perceber então, as razões, segundo as quais a colônia brasileira permaneceu isolada de Portugal e do mundo. Além de os portugueses terem a decisão política de manter os colonizados ignorantes e conseqüentemente totalmente dependentes, continuaram por muito tempo seguindo a doutrina jesuítica, mantendo-os afastados das mudanças ocorridas no resto do mundo. E, segundo diz Sodré (1980, p.18),

Tais deficiências não eram 'brasileiras', mas 'coloniais', comuns ao tipo de colônia de que o Brasil foi exemplo, em que a fase histórica se inicia pela transplantação cultural. Nessa transplantação colonial, a alienação jesuítica inseriu-se como complemento natural, como reforço.

Por conseguinte, o objetivo de educar os indígenas foi no decorrer do tempo dando lugar à educação da elite, que se distinguia das demais por ser dedicada apenas à aristocracia rural, tornando-se inatingível à maioria da população, durante todo o período Colonial, Imperial e início do Republicano. O desejo de formar profissional para o magistério primário esteve presente desde esse período por meio de decretos imperiais e provinciais.

A Lei aprovada em 15 de outubro de 1827, no seu art. 10, prevê o “ensino das primeiras letras para todos os cidadãos brasileiros”. Em contra partida, em seu art. 5º, desobriga o Estado da formação dos professores desse nível de ensino, no qual se lê o seguinte “[...] e os professores que não tiverem a necessária instrução desse ensino irão instituir-se em curto prazo e a custa de seus ordenados”.

Após a aprovação dessa Lei, a formação para professores do ensino primário passou a ser feita obrigatoriamente na Escola Normal que travava uma luta desigual com os Liceus, pois tinha como objetivo, formar os jovens abastados da sociedade, sendo que para os que pretendiam ser professores primários eram oferecidas as “cadeiras pedagógicas” anexas aos Liceus.

O conceito de Universidade, derivado da Idade Média e trazido pelos jesuítas ao Brasil, também foi definitivamente apagado por Verney e por Pombal; perdiam-se o sentido e a unidade da estrutura da Universidade brasileira que, dali em diante, passaram a ser agregado desconexo de Faculdades profissionalizantes, sem nada de formação humana (TOBIAS, 1996, p. 95).

Nesse início de período, o que mais se destacou no sistema educacional brasileiro foi a criação dos primeiros cursos superiores, tendo como objetivo o atendimento das necessidades oriundas da instalação da corte no Brasil. Com a preocupação voltada para o ensino superior que apresentava como objetivo o profissionalismo, os outros níveis de ensino ficaram num total abandono. A educação brasileira viveu seus primeiros momentos de conflito, levando a uma

revolução cultural entre a tradição de uma educação aristocrática trazida da Europa, que preparava os letrados a ocuparem os cargos administrativos e políticos do Brasil, em oposição a uma aristocracia rural já implantada.

A descentralização do ensino, a qual nos referimos anteriormente, levou a um total abandono do ensino primário e secundário devido à falta de recursos das províncias para manter esses níveis de ensino. Já o ensino médio e superior tornaram-se instrumentos de formação dos quadros necessários para compor a burocracia do Estado.

[...] toda essa revolução representou o ingresso do Estado na solução do problema; se a estrutura anterior fora trabalho praticamente monopolizado pela Companhia de Jesus, a nova estrutura será mista, pertencendo um pouco à área privada, com outras ordens nela concorrendo, e um pouco à área pública (SOAVÉ, 1980, p.28).

[...] em suma, durante essa fase de transição, 1759-1850 aproximadamente, continua a predominar a estrutura ideológica jesuítica, incrustada em todos os pontos estratégicos da sociedade. As reformas nessa fase foram exclusivamente localizadas, para reajustar alguns aspectos do sistema educacional às novas exigências sociais dominantes (SÁ, 1979, p.50).

No final do século XVIII, inicia-se o período do Iluminismo, que tinha como uma das características a luta pela escola leiga e estatal. Não obstante, foi grande o contraste entre Europa e Brasil, pois o catolicismo é conhecido como “cimento” de nossa sociedade, porque neutralizou os efeitos das mudanças culturais aqui já existentes e bloqueou as mudanças ocorridas na Europa.

A pedagogia jesuítica, conservando a sua homogeneidade, tinha se tornado mais eficaz na formação da classe dirigente, sendo que a sociedade brasileira era quase que exclusivamente agrária e não exigia conhecimento especializado, permitindo a formação de uma elite voltada mais para as profissões liberais e o bacharelismo, portanto distanciados das principais conquistas científicas da Idade Moderna.

No século XIX, devido ao processo de aceleração decorrente do capitalismo industrial, a mão-de-obra exigida para a realização do trabalho criou fortes expectativas com relação à educação. E, conforme Azevedo (1964, p. 242), apesar de tantos anos terem se passado da expulsão dos jesuítas, somente neste século, “a educação se desprende da Igreja, sem deixar de ser cristã no seu espírito e nas suas manifestações, para se ligar à vida profissional e as instituições prepostas à preparação para as profissões liberais.”

Para Aranha (1996, p. 80):

A burguesia se encontra, no entanto, em uma encruzilhada. A industrialização exige cada vez melhor qualificação de mão-de-obra. Instruir o povo para elevar o nível das técnicas pode, porém, significar o risco da subversão da ordem, decorrente da educação das massas antes ignorantes. A solução do impasse já vinha sendo implantada. Para os filhos da elite, é reservada a educação humanística de tipo 'clássico', desinteressado, aparatoso e brilhante. Para as massas, reserva-se e educação primária, elementar, restrita à instrução, com os rudimentos do ler, escrever e contar, indispensáveis para o manejo das máquinas.

Aumentou a preocupação em preparar a criança para a vida em sociedade. A educação passa a ser a formação de uma consciência nacional e patriótica do cidadão e voltada ao ensino elementar, surgindo assim e de maneira precária, as primeiras Escolas Normais com o objetivo de preparar os professores. Achava-se que a escolaridade poderia resolver os problemas do país.

Nessa fase da história da educação brasileira (1850-1930), aumentou o nível de contradições sociais devido ao desenvolvimento do capitalismo dependente brasileiro, vendo-se acentuar uma camada intermediária, afirmando-se como classe, formada por pessoas ligadas principalmente à política. Não obstante, alguns intelectuais brasileiros, influenciados pelas idéias da Europa, tentam apresentar propostas de mudança na Educação, surgindo, assim, os segmentos renovadores, que aspiravam pelos ideais liberais e positivistas.

Para Guiraldelli Jr (1994, p. 19),

todo o ideário pedagógico do Movimento da Escola Nova, principalmente na versão norte-americana encetada pelos educadores John Dewey e Willian Kilpatrick, desembarcou no país, ganhando adeptos nas gerações de intelectuais jovens que se preocupavam com os problemas educacionais.

Já Azevedo (1964, p. 242) diz que, “é a partir de 1930 que é definido com clareza o avanço das relações capitalistas no Brasil e conseqüentemente, a ascensão da burguesia à posição dominante, tanto no aspecto econômico como político”.

Nesse período, devido à defasagem existente entre a educação e o desenvolvimento econômico no Brasil que se apresentava em vias de industrialização, previu-se uma grande expansão do ensino para corresponder às novas exigências sociais e econômicas. Observou-se também a partir dessa data, a grande demanda do ensino, devido ao crescimento demográfico e à intensificação do processo de urbanização. O desenvolvimento do sistema econômico e as mudanças sociais ocorridas na sociedade brasileira levaram a uma grande defasagem entre a educação e o desenvolvimento brasileiro, resultando em lutas entre as camadas dominantes na estrutura do poder, fazendo com que predominassem, quase sempre, os interesses das facções conservadoras em detrimento das modernizadoras.

Romanelli (1998, p.14) nos diz que, “[...] alguns fatores que podem interferir na organização e na estrutura do ensino: evolução da economia, a herança cultural-que pode influenciar os valores da população que procura a escola, e por último, a forma como é organizado o poder.”

Já Guiraldelli Jr. (1994, p.39) comenta que:

Entre 1930 e 1937, o Brasil viveu um dos períodos de maior radicalização política de sua história. Essa época de efervescência ideológica foi substancialmente rica na diversidade de projetos distintos para a sociedade brasileira. Em cada um desses projetos não faltou a elaboração de uma nova política educacional para o país.

Na educação, aumentou o número de obras, de congressos, de conferências e de professores, e aumentou o debate sobre educação que defendia o ensino público. Iniciou-se nova etapa de desenvolvimento, apresentando novas características como a aceleração do desenvolvimento das relações capitalistas, a qual gera novas exigências culturais, principalmente nas grandes cidades, resultando em uma grande disparidade entre estas e o meio rural.

[...] mantidos por séculos em clausura cultural, saímos do isolamento para a perplexidade. Saímos do isolamento para o desnorreamento, o que nos garantiu uma continuidade desconfortável no interior de um clima de submissão. A submissão- aceita ou imposta- é sempre uma mordaza, um impedimento de que digamos nossa palavra histórica. [...] e a diferença fica apenas em que um tipo de submissão é truculentamente imposto, e o outro é sutilmente infiltrado (MORAES, 1989, p. 88).

Com o objetivo de experimentar novas formas políticas, começou após 1930 uma luta ideológica intensa, culminando com uma efervescência política, assinalando um clima de controvérsias, refletindo o que estava acontecendo em todo mundo.

Na educação, o grupo liderado por Anísio Teixeira lutava para que a formação dos professores, tanto de nível primário como de nível secundário, fosse realizada nos cursos superiores, nos quais a pesquisa deveria estar presente. Mas o que predominou foram as forças conservadoras, que continuaram formando professores primários na Escola Normal, em nível médio.

Na verdade, a radicalização do debate pedagógico desse período refletiu a polarização do debate político pelo qual o país passou. A sociedade brasileira forjou, de maneira mais nítida que no passado, setores explicitamente definidos à direita e a esquerda. (GHIRALDELLI JR., 1994, p. 43)

Por conseguinte, com o desenvolvimento ocorrido nesse período, deu-se início aos projetos de redução do analfabetismo, que buscavam fornecer conhecimentos a camadas mais numerosas da sociedade, em detrimento da

qualidade, visando atendimento ao mercado de trabalho. E, com o aumento da industrialização, a mulher foi em busca de trabalho, transferindo para a escola o ônus de formar o cidadão, tarefa até então exclusiva da família, principalmente da mulher, passando para o Estado a tarefa de integrar o indivíduo aos novos fins de formação.

O parque industrial e a crescente urbanização reclamavam por mão de obra técnica, o que levou o governo a cumprir o espírito da Constituição de 37, que desejava fornecer ensino profissionalizante às classes menos favorecidas (GHIRALDELLI JR., 1994, p. 84).

Em vista disso, surgiram ideologias pedagógicas, que buscavam o resgate da liberdade com o objetivo de tornar o educando um homem livre da alienação. A sociedade buscava a democracia social e devia também buscar os meios de expressá-la na sua educação, a qual devia ser igual para todos: obrigatória, laica e gratuita.

Devido ao alargamento dos espaços sociais em detrimento da educação da família, a função da escola cresceu cada vez mais. Ela tinha como finalidade preparar o homem crítico e de iniciativas livres, mas observou-se a exclusão das classes populares do sistema educacional, pois o Estado passou a perceber a importância da educação e sua dimensão política de inculcar a ideologia que lhe convinha.

Para Ghiraldelli Jr. (1994, p.110), “entre 1946 e 1964 o Brasil foi governado sob uma nova Carta Constitucional. A Constituição de 46 era liberal e regularizou a vida do país, procurando garantir o desenrolar das lutas político-partidárias ‘dentro da ordem’”.

No início dos anos 60, mesmo acontecendo um ensino meramente expositivo significando apenas a assimilação dos conteúdos propostos nos

programas de ensino, intensificaram-se os movimentos de educação popular, principalmente com Paulo Freire, com seu caráter essencialmente democrático.

A movimentação dos anos 60 em torno da promoção da cultura popular prendeu-se às preocupações dos intelectuais jovens e alguns políticos com a emergência das massas na participação política do país. Liberais progressistas, esquerdas marxistas, social-democratas, esquerdas cristãs, etc., empolgaram essas várias entidades que, imbuídas de nacionalismo, procuravam resgatar a cultura do povo como uma "verdadeira cultura não-dominante" (GHIRALDELLI JR., 1994, p. 121).

A abertura de nossa economia culminou com o golpe militar em 1964, instaurando a ditadura. Desse modo, mudou-se a concepção de educação adotada anteriormente, coibindo qualquer forma de manifestação, principalmente na política. Essa mudança apresentava como um dos objetivos, a erradicação do analfabetismo, porém, sem elevar o nível intelectual do trabalhador.

[...] aconteceu a partir do final dos anos 60 e início da década de 70, de uma forma muito paradoxal, uma valorização ao máximo da educação no discurso governamental, acompanhada de uma significativa redução dos recursos públicos destinados ao setor de uma maneira geral (PEREIRA apud BALZAN; PAOLI, 1988, p. 19).

Com o início da ditadura, intensificou-se no país a ajuda internacional à educação com o objetivo de modernizar o sistema educacional brasileiro, objetivando integrá-lo ao sistema capitalista e de posição periférica. Os famosos acordos MEC/USAID, realizados de 1966 a 1968 entre os governo brasileiro e o governo americano, apresentavam como principal objetivo a preparação de profissionais que se adequassem aos propósitos do capitalismo internacional, que buscavam mão-de-obra desqualificada e barata.

As reformas do ensino promovidas no período ditatorial corresponderam a um esforço dos grupos coligados no chamado pacto político autoritário em alinhar o sistema educacional pelo fio condutor da ideologia do "desenvolvimento com segurança" (GHIRALDELLI JR., 1994, p. 167).

Na década de 70, dentro do modelo econômico desenvolvimentista sob a égide da ditadura militar, estabeleceu-se a obrigatoriedade da formação no curso de

Pedagogia, dos professores para a Escola Normal, sendo denominado Magistério de 2º Grau. O currículo dessa licenciatura não contemplava os conteúdos do curso primário e o pedagogo tinha de fazer uma educação que não havia aprendido e nem vivido.

Na década de 80, afirmou-se o caráter profissional do trabalhador em educação, que defendia suas condições de trabalho, além de um ensino democrático e de qualidade, gerando lutas para a reformulação dos cursos de formação e, em 1985, com a Nova República, através de diversos segmentos da sociedade civil, foi exigida a abertura política que culminou com a aprovação de uma nova Constituição em 1988, fazendo com que setores da sociedade civil se expressassem com maior autonomia, fazendo pressão contra a corrupção e os desmandos do governo, exigindo os direitos do cidadão. A educação se coloca como via para operar a construção do homem moderno e para realizar uma sociedade orgânica e livre.

De acordo com Pereira (apud SANTOS, 1992 p.18) “[...] nos primeiros anos da década de 80, o debate a respeito da formação do educador privilegiou dois pontos básicos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares”.

A instrução e o trabalho se afirmam como momentos centrais na ação pedagógica, se interligando dialeticamente e redesenhando os perfis dos profissionais. A educação é confirmada como direito universal e tarefa social e é marcada pela sua abertura para os problemas mundiais, fazendo emergir novas práticas educativas e teorizações pedagógicas. Passou-se a redefinir os processos educativos e as suas finalidades, colocando em dúvida o que era tido como certeza.

Pereira (apud CANDAU, 1987, p. 46), comenta que:

[...] a literatura especializada de época analisa de diferentes ângulos a situação do magistério no país, mas (os autores) confluem para identificar a *desvalorização e descaracterização*, como o eixo central da problemática do magistério como profissão.

A organização do trabalho na escola também foi responsável por essa situação de descaracterização de trabalho docente. Pereira (apud CURY, 1982, p. 36) aponta em seu artigo como a organização social do trabalho dentro da escola, fragmentando o conteúdo e parcelarizando o processo de ensino, retirou do educador, em especial do professor, o controle sobre a totalidade de sua prática. Ele diz que “[...] o professor foi sendo paulatinamente esvaziado dos seus instrumentos de trabalho: do conteúdo (saber), do método (saber fazer), restando-lhe agora, quando muito, uma técnica sem competência [...].”

Nesse final/início de século, produziu-se uma escolarização em massa e com resultados não muito positivos, iniciando em nível mundial, um processo de reflexão sobre a escola, sobre sua função, surgindo novas vertentes de pesquisa pedagógica. Todos os processos de transformação ocorridos na educação estão ligados a razões histórico-sociais, e, para acompanhar esses movimentos, a sociedade passa a ser mais dinâmica e aberta, exigindo a formação de homens com novas mentalidades, capazes de fazer frente às inovações sociais e culturais e com um saber pedagógico mais reflexivo.

Entretanto, hoje indagações mais profundas estão em jogo quando se fala de educação no Brasil, como: Qual o entendimento da dimensão profissional de qualidade no mundo de hoje? O que fazer para que o fracasso escolar não seja tão recorrente?

## **2.1 A função social do ensino e algumas concepções de aprendizagem**

Para fazer acontecer novas idéias e novos projetos pedagógicos é necessária a capacitação de todos os profissionais atuantes na escola - direção, supervisão, orientação. Grupos de estudos devem ser formados para discutir questões pertinentes à realidade escolar, profissionais especializados devem ser chamados para orientar e trazer novas idéias que poderão ser aplicadas naquele determinado contexto, e encontros conjuntos com outras entidades educacionais devem ocorrer para troca de experiências para, a partir daí, os professores conseguirem construir seus projetos pedagógicos.

Se o professor vai adotar uma ou outra perspectiva teórica de construção do processo pedagógico, isto irá depender, fundamentalmente, da localidade, dos valores sócio-culturais da região e até da própria escola. O importante é que o sujeito mais interessado na realização bem sucedida de todo o projeto - o aluno - consiga apreendê-lo e transformá-lo de maneira prática e eficiente, e não ocorrerá, assim, o fracasso escolar.

Dentre as muitas teorias que existem sobre a Psicologia na Educação, destaca-se a de L.S. Vygotsky, a Teoria Histórico-Cultural, que é um parâmetro para a educação nacional.

As práticas pedagógicas que norteiam a educação hoje são variadas e amplamente discutidas. Isto porque há uma série de concepções de ensino-aprendizagem em constante estudo. Na concepção do processo de ensino/aprendizagem de Vygotsky há uma forte preocupação com o indivíduo social e histórico que traz um conhecimento prévio para a escola. A visão é sociológica e o professor é o mediador do conhecimento escolar. Apresenta uma concepção crítica,

responsável e interacionista das diferentes camadas ou eixos sociais. Os elementos interacionistas - saber e conhecimentos prévios à escola - são considerados e a pluralidade cultural amplamente discutida e adotada.

● Vygotsky (1989), afirma que o ser humano, para aprender, deve ser inserido a um meio - seja ele específico ou não - para retirar subsídios para o seu desenvolvimento sócio-histórico. A sua teoria está baseada na mediação, ou seja, ela acredita que o saber se dá a partir daquilo que o educando tem como “conhecimento prévio” mediado com o conhecimento científico que será instrumentalizado pela escola - na figura do professor. Pode-se afirmar que as funções psicológicas superiores - atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos - originam-se, inicialmente, a partir de relações entre sujeitos. O conhecimento, as idéias, as atitudes e os valores das crianças, desenvolvem-se pela interação com os outros. As crianças aprendem não por meio da exploração solitária do mundo, mas apropriando-se ou “tomando para si” os modos de agir, oferecidos por sua cultura.

Para Vygotsky, o interacionismo surge na forma de sócio-interacionismo; embora se interesse também pela interação sujeito-objeto físico, ele enfatiza o papel da interação social ao longo do desenvolvimento ontogenético. Ao nascer, o sujeito humano é herdeiro de toda a evolução cultural e, seu desenvolvimento dar-se-á em função das características do meio social em que vive. Ele afirma ainda que desenvolvimento é fruto de uma grande influência das experiências do indivíduo. Este não nasce pronto nem é cópia do ambiente externo. Em sua evolução intelectual há uma interação constante e ininterrupta entre processos internos e influências do mundo social.

A criança já chega à escola com hipóteses formuladas e o que ela precisa

é de alguém que confirme ou analise essas questões voltadas, sobretudo, ao estudo da linguagem. É preciso valorizar todo aquele conhecimento prévio que a criança traz consigo. Esse conhecimento deve, na escola, ser trabalhado e aprimorado. É preciso que os educadores criem situações desafiadoras que provoquem no aluno as condições de gerar seus próprios conhecimentos.

Os saberes não mais são transmitidos pelo professor, e sim mediados entre aquele que tem, de certo modo, mais experiência e contatos com o mundo científico e o sujeito participante da comunidade que deverá ampliar sua gama de conhecimentos, reelaborando seus próprios conceitos.

Para Vygotsky (apud BAQUERO, 1998), o desenvolvimento cultural da criança dá-se primeiro no ambiente social, em suas relações no ambiente familiar, com as pessoas de seu convívio social, num sentido *interpsicológico*, para depois acontecer no interior da própria criança, quando ela refletirá os conceitos com os quais interagiu no seu “eu”, no seu *intrapsicológico*, num processo de reelaboração. “Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões”.

Leite (1997 apud PIAGET ANO) via a possibilidade de uma interdependência entre sujeito e objeto, onde a criança transpõe estágios hierárquicos, passando de um nível a outro do conhecimento, até chegar a uma fase de equilíbrio, ou como ele teorizou, *equilíbrio*. A ênfase está no sujeito, nas suas estruturas cognitivas que lhe permitirá maior ou menor aprendizagem.

Já os PCN's tratam a questão do ensino num contexto teórico bastante amplo. As concepções de ensino-aprendizagem passam pelo construtivismo piagetiano, num processo que enfatiza a ação do sujeito e seus estágios cognitivos.

Por outro lado, é possível verificarmos a presença da teoria sócio-interacionista de Vygotsky, quando se refere às interações do sujeito com o meio, às relações baseadas nas próprias relações sociais e suas relevâncias, na reformulação de conceitos a partir do contato sujeito-meio.

## 2.2 As tarefas da educação

Hegel e Gramsci, em diferentes épocas, afirmaram que os homens e os povos se conhecem pela sua ação, pela sua prática. Assim, independente do que diz ser, a pessoa ou o povo é o que mostra ser. Assim, o liberalismo também é o que mostra ser nas sociedades organizadas sob o seu patrocínio: apesar de ter o nível de discurso, a igualdade e a justiça como meta, é na desigualdade que se fundamenta a sua prática, para garantir a prosperidade apenas de uma minoria. (MARX, 1974).

O próprio Gramsci (1973, p. 73). diz que:

Nós não podemos afirmar em sã consciência que a burguesia faça uso da escola no sentido de sua dominação de classe: se ela assim o fizesse, significaria que a classe burguesa teria um programa escolar a ser cumprido com energia e perseverança; a escola seria uma escola viva. Isso não acontece: a burguesia, classe que domina o Estado, desinteressa-se da escola, deixa que os burocratas façam dela o que quiserem, deixa que os Ministros da Educação sejam escolhidos ao acaso de interesses políticos e de intrigas.

O ideário histórico tem dois caminhos, basicamente, pelos quais leva avante concretamente sua luta por uma sociedade justa, de riqueza socializada: a revolução e a ação política de contínua ocupação de espaço pelas camadas populares. As duas não se excluem, uma vez que pela ação política consegue-se também revolucionar. A ação política, através da conquista democrática dos

espaços dentro da democracia burguesa, também é um caminho que pode levar à superação desta mesma sociedade.

É nesse âmbito que se situa a educação, como possibilidade de ser um instrumento de mudança social. Que tipo de educação, porém, tem o potencial de ser instrumento de mudança social? Será qualquer tipo de educação?

É interessante iniciar o entendimento de educação que se quer, partindo da afirmação de Gramsci de que a educação é “uma luta contra a natureza” e que “toda geração educa a outra” (GRAMSCI, 1989, p. 142).

A educação é uma prática sócia, cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser apreendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de sujeitos de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento. Essa idéia surgiu entre os autores que concebem a educação como por exemplo Werner Jaeger.

Brandão (1986) diz que:

Antes de tudo a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência a comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um dos seus membros, e é no homem [...], muito que nos animais, fortes de toda a ação e de todo o comportamento. Em nenhuma parte o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com o seu próprio sentir, cada nova geração.

Entende-se então, que toda a estrutura da sociedade está fundamentada em códigos sócias de inter-relações entre os seus membros e entre eles e os de outras sociedades. São costumes, princípios, regras de modos de ser, às vezes, fixados em leis escritas ou não. Brandão (1986) acrescenta que: “Toda a educação é assim o resultado da consciência viva duma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto um grupo étnico ou um estado”.

Quando a idéia de educar vem associada à de adaptação a algo externo a pessoa, e que se transforma, a definição pode ser formulada assim: "Educação é a preparação da criança para uma civilização em mudanças" (KOWARICK, 1991) ou assim:

Em uma sociedade dinâmica como a nossa, só pode ser eficaz uma educação para a autonomia. Essa educação consiste na formação do espírito isento de todo dogmatismo, que capacita a pessoa para elevar-se acima da corrente dos acontecimentos, ao invés de arrastar-se por eles.

Como diz Dra. Zenita C. Guenther(1): " O papel da educação deveria ser o de ensinar o aluno, a aprender, e aprender sempre".

Brandão (1986) cita Pierre Furter:

A Educação permanente é uma concepção dialética da educação, como um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa de existência que esteja vivendo. O primeiro imperativo que deve preencher a educação permanente é a necessidade que todos nós temos de sempre aperfeiçoar a nossa formação profissional, pois em um mundo como o nosso, no qual progredem ciências e suas aplicações tecnológicas, cada dia mais, não se pode admitir que o homem se satisfaça durante toda a vida com o que aprendeu durante uns poucos anos, em uma época em que estava profundamente imaturo. Deve informar-se, documentar-se, aperfeiçoar a sua destreza, de maneira a se tornar mestre da sua praxe. O domínio de uma profissão não exclui o seu aperfeiçoamento, ao contrário, será mestre quem continuar aprendendo.

Será natural que algumas propostas de educação apareçam daqui e dali, aliadas ao poder de realizar o trabalho de transformar a sociedade. Quando esse tipo de proposta considera a educação como uma entre outras sociais, cujo efeito sobre as pessoas cria condições necessárias para a realização de transformações indispensáveis, a sugestão é aceita e realista. Nada se faz entre os homens sem a consciência e o trabalho dos homens, e tudo o que tem o poder de alterar a qualidade da consciência e do trabalho tem o poder de participar de sua praxe e de ser parte dela. Não obstante, a educação é imaginada - agora pelo utopista social - como o único ou principal instrumento de qualquer tipo de transformação de

estruturas políticas, econômicas ou culturais, sem que haja a lembrança de pequenos acessos de “utopismo pedagógico”.

Será feita uma breve discussão sobre algumas teorias de educação, presentes hoje nas escolas com características de países capitalistas, como o Brasil. Essas teorias são utilizadas pelos educadores em suas práticas diárias e servem de apoio no universo pedagógico na busca do ensino de qualidade. O desenvolvimento profissional de um docente é resultado de pensamentos que ele vai construindo na sua reflexão sobre a prática.

Marchesi (2003, p. 240) coloca essa questão da seguinte maneira:

Dessa forma, entende-se que o pensamento do professor é condicionado fundamentalmente por seu pensamento, cujo conteúdo foi construído a partir das condições antecedentes e de suas próprias crenças. Assim, melhorar a atuação dos docentes supõe não tanto assegurar que adquiram competência em determinados métodos, como proporia o paradigma processo-produto, quanto ajudá-los a tomar consciência de suas idéias e a confrontá-las com o conhecimento acumulado nas teorias educativas, afim de torná-lo mais forte e ajustado. Um pensamento mais elaborado e verificado levaria, conseqüentemente, a um comportamento que favorecesse melhores rendimentos nos alunos.

Ainda, consoante a opinião de Marchesi (2003), um estudo na perspectiva do pensamento do professor representa um avanço para se compreender porque os docentes utilizam determinadas estratégias ou outras em termos de suas diferentes concepções sobre a aprendizagem.

Dentro da perspectiva sociológica, as teorias apresentam-se classificadas em dois grupos, sendo que o primeiro entende a educação como instrumento de equalização social e o segundo entende a educação como instrumento de discriminação social. Portanto, os dois grupos apresentam pontos de vistas opostos entre a educação e a sociedade.

O primeiro grupo vê a sociedade harmoniosa enquanto que a marginalidade é vista como uma distorção que só pode ser corrigida através da

educação, evitando assim a desagregação e visando a construção de uma sociedade igualitária, cabendo a um pequeno grupo, uma ampla margem de autoridade sobre os demais na sociedade.

Por conseguinte, essas teorias são as denominadas “não-críticas” e vêem a educação como autônoma na resolução de seus problemas a partir dela mesma. Para elas, a educação contribui para a modernização da sociedade, preparando os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, sem levar em conta as desigualdades de condições.

Já, o segundo grupo vê a sociedade como profundamente marcada pela divisão de classes antagônicas, sendo que, neste, a educação é entendida como dependente da estrutura social, onde a escola tem a função de reforçar a dominação. São as denominadas teorias “críticas/reprodutivistas”, pois, vêem a educação como determinada pela estrutura sócio-econômica, onde a sua função básica é a da reprodução da estrutura da sociedade. A educação reforça o poder simbólico da classe dominante sobre a dominada, intensificando assim o domínio da nação hegemônica sobre as periféricas. Essa teoria se preocupa com temas, como alienação, exploração, poder e igualdade; dirige sua crítica à teoria educacional capitalista e visa estimular a crítica para promover a mudança social através da conscientização.

Marchesi (2003, p.241), afirma que “num enfoque cognitivo das teorias implícitas, estão presentes os protótipos culturais como pessoais, que servem tanto como estrutura de processamento da informação e guia para a ação”.

Serão mencionadas, para efeito deste estudo, apenas as duas concepções julgadas mais significativas na educação brasileira:

- Na leitura liberal, a educação apresenta-se como de interesse geral e procura camuflar os interesses sociais, anunciando-a como um bem de toda a humanidade, indistintamente. Essa teoria segue apenas o conhecimento metodológico rigoroso e não permite recriar criticamente a realidade para transformá-la, observando-se com freqüência que esse tipo de teoria, nas práticas pedagógicas nos dias atuais, impede a universalidade do saber.
- A teoria dialética visa compreender a prática a partir dela e tenta revolucioná-la e é sobre a crítica que ela tende a ser recriada. O conhecimento nessa teoria, não é separado da vida e do interesse dos homens. Esse conhecimento surgiu da prática social do homem e tem por função aperfeiçoar esta prática, é inacabado, por isso, na perspectiva dialética, através dele o homem pode transformar e recriar o mundo. Inversamente do que acontece na perspectiva liberal, para se compreender o que é a “universalização” do saber, basta ampliar o acesso e a permanência das crianças na escola capitalista.

Nas últimas décadas, verificou-se um grande desenvolvimento no pensamento pedagógico brasileiro, devido aos movimentos de organização dos educadores, fazendo resistência ao pensamento pedagógico oficial das sociedades capitalistas.

Porém, antes de se difundirem pelo mundo idéias de mudanças e de necessidade de mudança social, a educação era pensada como alguma coisa que preserva, que conserva, que resguarda justamente de se mudarem, de se perderem as tradições, os costumes e os valores de um povo, de uma cultura ou de uma

civilização. Antes de se inventarem políticas de desenvolvimentos, a educação era prescrita como um investimento, como outros, como os de saúde, transporte e agricultura. A educação deixa, finalmente, de ser vista como um privilégio, um direito, e também deixa de ser percebida como um meio apenas de adaptação da pessoa à mudança que se faz sem ela, e que apenas a afeta depois de feita.

Brandão (1986) diz que:

Pessoas educadas (qualificadas como 'mão-de-obra' e motivadas enquanto 'sujeitos do processo') são agentes de mudanças, promotores do desenvolvimento, e é para torná-los, mais do que cultos, agentes que a educação deve ser pensada e programada". Não é raro que em alguns países se defenda, então, que as propostas básicas da educação venham quase prontas do Ministério da Educação.

Sendo assim, a educação é hoje considerada como um fator de mudanças, um dos principais instrumentos de intervenção na realidade social com vistas a garantir a evolução econômica e a evolução social e dar continuidade às mudanças no sentido desejado.

Salienta-se, no entanto, um aspecto em que a educação representa investimento em curto prazo: é quando ela desempenha função de mão-de-obra. Ao lado da formação da personalidade, da preparação necessária de cada cidadão para assumir as obrigações sociais e políticas, a educação desempenha a tarefa de preparar para o trabalho e influir substancialmente na criação de novos quadros de mão-de-obra com capacidades técnicas adequadas aos novos processos produtivos que o desenvolvimento introduz criando mercados de trabalhos (SAGMACS - educação e planejamento).

Consoante Brandão (1982), investimentos, mão-de-obra, preparação para o trabalho, entre outros, são os nomes que denunciam o momento em que os interesses políticos de emprego de uma força de trabalho adequadamente qualificada misturam à educação antiga com a pouca formação da personalidade e reescrevem o hábito de educar entre as práticas político-econômicas das "arrancadas" para o desenvolvimento, arrancadas essas que, nas sociedades capitalistas, são de modo geral estratégicas de organizações de toda vida social, de

acordo com o projeto e interesse de produção do capital, de multiplicação dos ganhos das empresas capitalistas.

De acordo com Oliveira (1997), é essencial a atuação de outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo, e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizado. A intervenção deliberada dos membros mais maduros da cultura no aprendizado das crianças é essencial ao seu processo educacional e de desenvolvimento. Essa é a crítica que tem sido feita por cientistas e educadores que, sem deixarem de reconhecer que a educação existe na sociedade dentro da cultura, procuram compreender como ela existe e sob que condições é praticada contra o homem ou a seu favor, pois em qualquer tipo de ordem social, quanto mais a educação autoritária e classista é expressão de um poder autoritário de uma sociedade clássica, tanto mais ela procura apresentar-se como uma prática humanamente legítima, exercida em nome de leis legítimas e (para o bem estar de todos).

A ideologia que fala através das leis, decretos e projetos da educação autoritária nega, acima de tudo, que ela seja uma pedagogia contra o homem, contra a verdadeira liberdade do homem através do saber, liberdade que existe através da verdadeira igualdade entre os homens.

Compreender a educação como uma luta contra a natureza implica em entender o homem em seu estado natural como bruto, sem ter se apropriado da cultura. Portanto, educar implica em não deixar os outros da maneira como estão, ou seja, não se educa apenas esperando que o outro construa seu conhecimento, mas intervindo na vida do outro de tal forma que ele seja levado a se apropriar da cultura acumulada no decorrer dos séculos, o que de outra forma significa se humanizar, se tornar menos natural, menos animal e mais humano.

Por isso, o fracasso escolar do Brasil, especialmente de crianças pobres que freqüentam escolas públicas, tem sido motivo de pesquisa e discussão há muitas décadas, sendo que os trabalhos de Patto (1987) muito contribuíram para explicitar os processos de práticas educativas que produzem este fracasso e inseri-los histórica e politicamente.

A autora mostrou exemplos contundentes de como a escola pública ensina mal, desqualifica seus usuários, não acredita no potencial de aprendizagem dos alunos e encara suas habilidades e características de forma preconceituosas. Expôs, ainda, o contexto que envolve as instituições educativas, as mazelas da política educacional brasileira, a burocracia envolvida, a desvalorização do professor, a inadequação dos cursos de formação, entre outros fatores.

Hoje, existem muitos métodos de ensino nas escolas, mas um que está em voga no momento é o Construtivismo.

Por que o Construtivismo?

A palavra *construtivismo* é uma metáfora (como a grande maioria das palavras que utilizamos) empregada em Psicologia e Pedagogia, que nos remete uma teoria psicológica (originalmente devida a Jean Piaget). Segundo essa teoria o verdadeiro conhecimento - aquele que é utilizável - é fruto de uma relação (construção) pessoal, resultado de um processo interno de pensamento durante o qual o sujeito coordena diferentes noções entre si, atribuindo-lhes um significado, organizando-as e relacionando-as com outras anteriores. Esse processo é inalienável e intransferível: ninguém pode realizá-lo por outra pessoa.

Além de proporcionar novos conhecimentos, uma aprendizagem desse tipo mobiliza o funcionamento intelectual do indivíduo, facilitando-lhe o acesso a novas aprendizagens, pois, além do conhecimento em si, ele aprendeu

determinadas estratégias intelectuais para ter acesso a ele, que lhe serão muito úteis não só nas aprendizagens futuras, mas também na compreensão de situações novas e na proposta e invenção de soluções para problemas que possa ter na vida, graças à sua capacidade de generalização.

No entanto, nem todas as aprendizagens são deste tipo, nem todas desencadeiam processos com a mesma intensidade.

A aprendizagem também é um caminho. Podemos abreviá-la nas páginas de um livro, transformá-la em uma aventura ou em uma viagem organizada. Os resultados serão muito diferentes, conforme o método escolhido, assim como o nível de prazer ou tédio que experimentamos através dele.

Segundo Sartre (1997), a aprendizagem construtivista é a que mais se parece com uma aventura intelectual. Mas necessita - pelo menos a princípio - da presença de um guia que não seja impaciente e que permita que o pensamento de quem aprende siga o curso imprescindível para converter os conhecimentos em algo próprio, precisa de um guia que respeite os processos, que não se empenhe em substituir a pessoa que está aprendendo, antecipando-lhe resultados e respostas já conhecido por ela, como esses amigos bem-intencionados que sempre insistem em contar o final do filme.

Uma das falsas ilusões do ensino é que os estudantes podem passar de um estado de ignorância para um estado de conhecimento, sobre um tema concreto, no curto intervalo de tempo de uma sessão de aula. Esta crença, que simplifica a existência de processos inerentes a toda aprendizagem, é uma fonte de mal-estar e frustração tanto para o professor quanto para alunos e alunas, fundamentalmente porque não coincide com a realidade. A negação da realidade leva facilmente ao fracasso e provoca um sentimento pessimista de impossibilidade.

Sartre (1997) nos diz que, na aprendizagem, como em toda viagem, deve-se conhecer o local de partida e saber para onde se quer ir; o processo são os passos do caminho, cada um dos marcos que se atravessa conduz a uma mudança paulatina na qual o tempo apresenta um papel importantíssimo. O pensamento transforma-se com a aprendizagem, e toda transformação pressupõe um processo que requer detornado tempo. Se prescindirmos dele, a transformação não ocorre, e, se o sujeito for obrigado, memoriza sem compreender; assim, a aprendizagem não resulta operativa, pois ele não pode utilizá-la fora do contexto em que a adquiriu, nem beneficia das mudanças intelectuais que ocorrem nos processos construtivos novos conhecimentos.

A teoria construtivista nasceu com as idéias de Piaget que, embora não estivesse preocupado em construir uma teoria de ensino ou aprendizagem, fundou as bases lógicas para esta concepção, concentrando seus esforços na Psicologia, tendo como consequência uma aproximação maior do seu trabalho com vários estudos.

A teoria construtivista entrou na moda em várias escolas de todo Brasil, muitas vezes mal compreendida, mal aplicada como tantos modismos na história da educação. Muitas vezes o fracasso de tais teorias se deve à falta de compreensão e a má aplicação de suas idéias. Porém, a concepção de Piaget é principalmente uma teoria da inteligência ou do desenvolvimento cognitivo, especialmente de como se adquire e se desenvolve o conhecimento.

Apesar da enorme quantidade de dados obtidos através da observação que Piaget e seus colaboradores produziram, apesar da variedade de conceitos teóricos para os quais as implicações de suas observações oferecem uma dissonância interessante e importante, o trabalho de Piaget é somente um começo.

Seu trabalho deixa pouca coisa completamente estabelecida exceto, provavelmente, que o desenvolvimento psicológico é muito menos um desdobramento automático acompanhado da maturação anatômica do que um produto conjunto da maturação da criança interagindo continuamente com suas circunstâncias e mesmo com a maturação, que é em uma parte uma função da interação, devido às suas implicações para outros pontos de vista, as observações e interpretações de Piaget abrem portas (HUNT, 1969, p. 31).

Deve-se ter clara a idéia de que teorias são indagações a respeito de como se julga que as coisas funcionam.

A teoria de Piaget é principalmente uma teoria do desenvolvimento ou do desenvolvimento cognitivo, especialmente de como se adquire e se desenvolve o conhecimento. Obviamente, a questão do desenvolvimento do conhecimento é importante em educação mas não se resume nisso. A criança não é simplesmente um ser cognitivo; ela é também um ser social, um membro de uma classe, de uma família, de um sexo, de uma raça, de um status social-econômico, de um tempo e de uma grande variedade de outras coisas. Os professores precisam se preocupar desde o início com algo mais do que desenvolvimento cognitivo (WADSWORTH, 1984, p. 4).

Na concepção construtivista, muito presente junto aos professores, para que o aluno aprenda é preciso que ele seja ativo; os conteúdos passam a desempenhar papel de meios úteis, mas não indispensáveis para construção e desenvolvimento das estruturas básicas da inteligência. O mais importante não é aprender qualquer conteúdo, mas sim aprender a aprender e desenvolver o pensamento lógico formal a partir de uma motivação interior.

Atualmente novas abordagens e novas interpretações do construtivismo começam a surgir face às novas pesquisas e às contribuições de outras áreas do conhecimento. Piaget, em vários artigos, cita a importância de sua teoria em todos os aspectos do desenvolvimento:

Educar é adaptar a criança a um ambiente social adulto, em outras palavras, é mudar a constituição psicobiológica do indivíduo em termos da totalidade das realidades coletivas às quais a comunidade conscientemente atribui um certo valor. Há, portanto, dois termos na relação constituída pela educação: por um lado o indivíduo em crescimento; por outro os valores sociais, intelectuais e morais nos quais o educador está encarregado de iniciar o indivíduo (PIAGET, 1969, p. 137).

Muitas discussões quanto à aplicação das concepções construtivistas nas escolas permitem acreditar o quanto ela pode contribuir, ou inibir o ensino nas escolas. Hamlyn (apud WADSWORTH, 1984, p. 6), argumenta:

Parece-me que em termos práticos, o modo até certo ponto indiscriminado pelo qual a teoria de Piaget tem sido adotada pelos pedagogos tem os seus perigos. A teoria de Piaget é cognitiva e por isso é desculpável que deixe, em grande parte, de considerar o desenvolvimento emocional, mas esse aspecto precisa ser lembrado, parece-me que na aplicação à educação da teoria de Piaget o pior perigo está no fato de que os detalhes podem ser aceitos como excessivamente rígidos e os professores podem argumentar que não há razão para se tentar ensinar determinadas coisas para as crianças antes de determinadas idades. Tal atitude poderia ser desastrosa em termos educacionais. Há na educação a necessidade de se tentar ensinar às pessoas aquilo que não conseguem entender.

Existem concepções diferentes de desenvolvimento e aprendizagem nas concepções construtivistas e entre os vários estudiosos desta teoria. Piaget (1964, p. 7) afirma que:

Primeiramente, gostaria de esclarecer as diferenças entre dois problemas: o do desenvolvimento em geral e o da aprendizagem. Acredito que esses problemas sejam bastante diferentes embora algumas pessoas não façam distinção. [...] O desenvolvimento do conhecimento é um processo espontâneo, ligado ao processo geral da embriogênese. Esta se preocupa com o desenvolvimento do sistema nervoso, e com o desenvolvimento das questões mentais. No caso do desenvolvimento do conhecimento nas crianças a embriogênese termina somente na fase adulta. É um processo de desenvolvimento total que precisamos resituar no seu contexto biológico

e psicológico geral. Em outras palavras, o desenvolvimento é um processo que concerne a totalidade das estruturas do conhecimento. A aprendizagem apresenta o caso oposto. De um modo geral, a aprendizagem é provocada por situações, provocada por um professor, em relação a um ponto didático qualquer; ou por uma situação externa. Em geral é provocada e não espontânea. Além do mais é um processo limitado, limitado a um único problema, a uma única estrutura.

O trabalho educativo, em uma concepção construtivista, é um trabalho que busca a interação da criança ao seu meio, pois, segundo Piaget (1984, p. 240):

As características do pensamento da criança constitui efetivamente um conjunto coerente de tal forma que cada um dos termos implica parcialmente em uma fração de cada um dos outros. Certamente, o pensamento infantil não poderia ser isolado dos fatores de educação e de todas as influências que o adulto exerce sobre a criança.

A concepção construtivista necessita ser estudada pelo professor que se propõe a fazer um trabalho diferenciado em sala de aula. O livro didático não pode ser apenas como um livro de receitas que geralmente falham, pois, quando o professor trata os alunos indiscriminadamente como iguais, sem se preocupar com as fases de desenvolvimento, preconizadas pela teoria piagetiana, os resultados são sempre falhos. Os métodos e os programas nesta teoria ou concepção deixam de ser guias infalíveis para o trabalho diário. O professor passa a construir a aprendizagem juntamente com seu aluno (WODSWORTH, 1984).

### **2.3 A ideologia das deficiências culturais: as dificuldades de aprendizagem**

Como vimos nos itens anteriores, a educação é hoje considerada como fator de mudanças: um dos principais instrumentos de intervenção na realidade social com vistas a garantir a evolução econômica e a evolução social, e dar continuidade a mudanças no sentido desejado.

A ideologia das deficiências culturais vem nos trazer algumas considerações para refletirmos sobre o fracasso escolar que qualifica a concretização da educação como fator de mudanças, sendo que duas perspectivas teóricas orientam os estudos sobre a suposta relação entre linguagem verbal e o fracasso escolar das crianças das camadas populares:

- 1<sup>a</sup>. as baseadas nas pesquisas norte-americanas e européias, com a chamada população marginal, cujas conclusões são as de que é na criança pobre e em seu ambiente familiar que se encontram as causas de seu aparente déficit e desenvolvimento biopsicológico-social e, conseqüentemente, de seu fracasso escolar; e
- 2<sup>a</sup>. aquelas que, baseadas nas contribuições lingüísticas e nos estudos sobre os usos sociais das linguagens, partem de um questionamento de teses da deficiência da linguagem nas classes pobres ao procurarem revelar a natureza das pesquisas empreendidas com as populações pobres e os resultados por ela obtidos. Segundo essa linha de argumentação popular, as pesquisas que afirmam existir deficiências lingüísticas nas crianças pobres partem de hipóteses que não se sustentam, pois estão envolvidas em preconceitos, e pesquisas a partir de modelos que resultam em artificialismo e reducionismos.

Apesar desse tema ter sido abordado por inúmeros autores, ainda são poucos os estudos sobre a linguagem das crianças de classe populares que, sob o ponto de vista psico-social, buscam compreender como as crianças dos bairros pobres utilizam a palavra no seu contexto sócio-cultural ou seja, ainda são escassos

os estudos em Psicologia que levem em conta o uso da linguagem das crianças pobres em seu contexto de vida, fora da escola.

A natureza das inter-relações entre linguagem, desenvolvimento cognitivo e a interferência do contexto sócio-cultural nessas relações, constitui, ainda hoje um grande desafio para pesquisa educacional.

Ao se considerar a linguagem verbal como uma ação sobre o outro, sobre o mundo, como expressão do universo simbólico e da subjetividade dos indivíduos, considera-se a mesma como uma prática social, como o produto do trabalho dos indivíduos sócio-históricos em uma de suas formas de relação com o mundo e os outros, e em sua luta cotidiana pela sobrevivência (LEMOS, 1985).

Bosi (1996) chama a atenção para alguns dos aspectos da oralidade nas classes pobres, quando se refere à passagem da fala popular para a escrita, identificando “desníveis e fraturas da elocução, ausência de sujeitos, determinações sintáticas e semânticas, falta de adjetivação”. Contudo, no momento de escuta e das interlocuções, é possível perceber que a fadiga, o cansaço e o “encolhimento” que caracterizam a vida desses trabalhadores pobres são também recursos expressivos que se tornam linguagem, comunicando um mundo que não conhecemos, marcado pela fome e dureza do trabalho manual.

Nidelcoff (1983) diz que os conteúdos transmitidos na escola são designados por indivíduos pertencentes a uma cultura diferente da dos aprendizes.

Para alguns sociólogos e antropólogos, cultura é: “Em sua percepção sociológica, cultura se refere a totalidade daquilo que os indivíduos aprendem, enquanto membros de uma sociedade; é um modo de vida de pensamento, de ação e o de sentimento” (CHINNOY apud NIDECOFF, 1983). Já para Nidelcoff (1983) “cultura é toda a totalidade da conduta adquirida pelo homem; sua linguagem, seus

valores seus costumes, os alimentos que prepara e a maneira de como os prepara, as instituições que cria, sua maneira de viver, etc. Assim, não existem homens cultos ou incultos, mas existem homens com culturas diferentes, pois todos os homens participam de uma cultura. É isso exatamente o que os diferencia dos seres inferiores, pois, ambas, uma indígena da selva amazônica e a rainha da Inglaterra são cultas. A diferença é que são membros participantes de duas culturas diferentes, pois a rainha da Inglaterra seria “inculta” se tivesse que sobreviver na selva, como um membro qualquer da tribo, sendo que o mesmo aconteceria com uma indígena vivendo no seu palácio em Londres”.

### 2.3.1 Como a cultura implícita dificulta a aprendizagem

Nidell (1983) diz que em uma sociedade de classe como a nossa, a classe dominante difunde e impõe seus critérios culturais que passam a ser, por esse motivo, “o correto”.

Na linguagem, isso é evidente. Determinados termos são considerados incorretos na medida em que são exclusivos das camadas inferiores da sociedade, ocorrendo o mesmo com determinados comportamentos, com as fórmulas de cortêsias, hábitos de comer, maneiras de vestir, etc.

O modelo dominante de análise do desenvolvimento lingüístico e psicossocial das crianças em idade pré-escolar é aquele voltado ao estudo dos vínculos mãe-crianças, no seio da família nuclear, ou no contexto institucional da creche, da pré-escola e da escola, que partem de padrões preestabelecidos de quais devem

ser os comportamentos e os estímulos verbais necessários ao desenvolvimento “normal” da linguagem, e conseqüentemente do pensamento da criança.

Esse modelo, assim proposto, faz abstração das condições sócio-econômicas e históricas que determinam comportamentos e modos de sociabilidade, ao acreditar que os estímulos verbais e a natureza das relações que se estabelecem entre mãe e filho de classe média e classe dominante podem se constituir modelos de “normalidades” e se dar sem conflitos, num mundo marcado pelas relações violentas e pelas crises sociais constantes. Sabe-se, também, que as famílias das populações pobres dos centros urbanos divergem do modelo padronizado e tido como ideal de família que temos internalizado, e que fazendo parte de um esquema de sobrevivência das populações pobres na cidade, reconstituem o grupo familiar, fragmentado pelo processo migratório do campo para cidade, agregando parentes, amigos, compadres, genros, noras, etc, em uma só família composta por múltiplas cabeças sob o mesmo teto ou mesmo bairro (MELLO, 1992).

As práticas verbais das crianças revelam a existência de outros vínculos afetivos, outros espaços sociais que fazem parte, desde que nascem, da vida dessas crianças, que também precisam ser considerados se almeja compreender os comportamentos verbais e os modos de pensar das crianças das classes pobres. O grupo de crianças foi se formando porque há um modo de se estar próximo, de se pedir ajuda, de se enfrentar momentos de grande escassez e até mesmo a fome, que encontrou nessas formas de organização verdadeiras estratégias de sobrevivência. O grupo de crianças nos bairros pobres da cidade é mais um dos recursos de que as populações pobres dos centros urbanos lançam mão para sobreviver, é mais uma das estratégias de sobrevivência a que muitos sociólogos e psicólogos sociais se referem (KOWARICK, 1991; MELLO, 1992).

A escola tem um papel importante na inibição das manifestações próprias da cultura dos grupos inferiores e da difusão da cultura dos grupos dominantes. Diante das crianças, os professores são representantes do que é culturalmente correto. Difundem uma linguagem e um comportamento a ser imitado e corrigem as atitudes e os vocábulos que as crianças normalmente usam em suas casa, mas que não são aceitáveis dentro da escola.

Sawaya (2001) em seu estudo sobre a influência da classe social no desenvolvimento da linguagem, conclui que as crianças em suas falas, não se limitam a reproduzir os sentidos dados pela realidade imediata ou pelo dito dos outros, mas utilizam a palavra como possibilidade de construir outros universos de sentido para além do da família, da escola e do bairro. Estamos, portanto, diante de formas discursivas que mantêm uma identidade clara com as tradições orais, que se perpetuam através das crianças nesse bairro. A memória, as histórias do bairro estão na boca das crianças em estado vivo através dos seus múltiplos sentidos. A cada novo relato o sentido se altera, se completa, cria contradições e novos fatos. Esse modo de narrar os fatos está cada vez mais distantes das crianças de outros grupos sociais, confinadas em frente à tv, afastadas dos perigos da rua e da convivência com outras crianças, e mesmo entre aquelas que, na melhor das hipóteses, encontram-se nos espaços estruturados pela educação escolar, já orientadas pelos códigos instituídos de uma formação cultural determinada pelos grupos sociais no poder.

Como em nossa atual sociedade, a escola é a instituição reconhecida como o local de produção e reprodução de conhecimento, aqueles que ficam fora dela (ou dela são excluídos), estão condenados a ser socialmente ignorantes. Em outras palavras: a escola legitima o saber para uns e a ignorância para outros.

Ouvimos as crianças e buscamos dizer sim aos seus apelos, pode-se perceber que elas em estão em busca de interlocutores. É disto que depende os sentidos que dará à sua vida, às suas experiências e as suas relações com os outros e o mundo. O mais grave problema reside no fato de que esses interlocutores têm devolvido uma imagem negativa: “menor”, “delinqüentes”, “violento”, “carente ou deficiente cultural”, “trombadinha” e tantos outros que acabam por confirmar os preconceitos, a baixa auto-estima desqualificando todos os seus esforços em lidar com os conflitos e as contradições em que vivem. Estigmatizar essas crianças, definindo os seus modos de falar de deficiência lingüística é fazer o jogo ideológico do poder e empurrá-las à delinqüência e a violência (SAWAYA, 2001).

A reprovação na escola era a grande produtora da ignorância. Este nos parece um elemento chave, na medida em que é um resultado produzido no interior da escola e ao mesmo tempo, produz um efeito: a seleção dos “mais aptos” e a exclusão dos demais. Portanto, é através de reprovações sucessivas que a escola exclui a maioria das crianças que nela ingressa, pois a cultura burguesa que a escola difunde, parece-nos ser a responsável, em parte, pela exclusão, uma vez que menospreza todo conhecimento vindo da cultura popular.

Considerando os ensinamentos de Piaget que diz que a escola não ensina, que ela sistematiza os conhecimentos que a criança traz em sua bagagem social, pode-se pensar, no ponto de vista da escola, que se a ela menospreza este saber, ela exclui o aluno que não tem nada a sistematizar.

Segundo Nidelcoff (1983), algumas características da cultura burguesa que a escola difunde e que devem ser analisadas até que ponto influencia na educação das classes menos desfavorecidas são:

### **1- Supervalorização do livro**

- o livro é o melhor amigo, nele se encontra o que precisamos saber;
- as coisas que estão no livro são as verdadeiras; e
- é nos livros que devemos aprender as coisas.

### **2- Promoção individual e portanto, aceitação da competência inevitável**

A sociedade valoriza especialmente o triunfador, conseqüentemente, a escola vai incentivando essa formação de pequenos triunfadores e competidores, pois os pais e professores valorizam de diversas maneiras as notas boas, acima de outros valores que a criança possa ter. Há também, o caso de uma evidente competição dentro da equipe, os alunos de melhores notas, às vezes se queixam da presença de outras crianças de baixo rendimento, dentro de seu grupo. Para eles, importam “manter a nota” do que se responsabilizar por ajudar a um companheiro em dificuldade.

### **3-Menosprezo pelo trabalho manual produtivo**

Nossa sociedade valoriza o trabalho intelectual que os setores privilegiados reservam para si e menospreza o trabalho manual para o qual são relegados os estratos “inferiores”

#### 4- Supervalorização do verbalismo

Ou seja: as grandes discussões “teóricas”, os discursos, e na escola, as exposições orais e a repetição da lição.

Tal caráter verbalista opera como um elemento de discriminação social dentro da escola. Os alunos que tem a “palavra fácil” e que falam bem são os que tem maiores possibilidade de êxito. Como a linguagem parte de uma subcultura de classe, os alunos geralmente provenientes de lares onde se fala de maneira parecida com a linguagem da escola serão os mais capazes de desenvolverem-se melhor já que “falam melhor”.

A cultura burguesa se superpõe e se impõem à cultura popular de diversas maneiras:

- determinando modelos corretos que se devem imitar, tal como verificamos anteriormente no que se refere à linguagem, aos costumes, etc;
- através da tendência das classes inferiores em imitar estilos de vidas e modos das classes superiores, sendo que é, sobretudo, a televisão que age para permanentemente propor “modelos”; e
- ação da escola para impor a cultura burguesa sobre a cultura popular, gera, neste processo, conseqüências.

Segundo Nidelcoff (1983), as crianças ou adolescentes provenientes de lares de classe popular geralmente vivem em uma permanente situação de inferioridade em relação aos seus companheiros provenientes dos setores mais privilegiados, isso porque as crianças provenientes das camadas médias e altas se

comportam com toda comodidade na escola, já que esta é a continuação de seu lar: fala-se da mesma maneira, os valores e hábitos são os mesmos de sua casa.

Uma criança de classe popular ou, mais ainda, que vive em uma situação de marginalidade (favelas, mudanças recentes por imigração de áreas mais pobres, entre outras situações) sentem-se, ao contrário, em casa alheia, na qual são exigidos outros comportamentos, outra linguagem.

Na medida em que falam um idioma que não é exatamente o seu, que não falam de suas vidas e de seus problemas, que lêem livros nos quais também não se encontra nada parecido com o seu mundo, essas crianças não se expressam de verdade, pois estão bloqueadas. Assim, na escola se escreve como um dever, sem se perceber que a linguagem escrita é uma expressão de si mesmo, do que se vive e do que se descobre.

Então, alguém que se vê rejeitado em sua linguagem, em seus costumes, em sua expressão, sente-se como rejeitado, diminuído, inferior, visto que a imagem que os outros tem nós é fundamental na formação da imagem que nós temos de nós mesmos.

### 2.3.2 Problema da ideologia

Muitos educadores vivem na ilusão da neutralidade dos conteúdos, muitas vezes, no entanto, já se tem levantado o problema, afirmando que tal neutralidade não existe. Nem poderia ser de outro modo, pois, a escola é a parte do projeto político da classe dominante e necessariamente expressa sua ideologia. Por outro lado, toda instituição educativa tem por base uma concepção do homem e da

sociedade, tanto através da linguagem que se fala como dos valores e costumes propostos, e a escola responde a um contexto cultural, no qual os alunos provenientes da classe popular se sentem estranhos, especialmente aqueles que vivem situações de precariedade e marginalidade.

A principal contribuição para o ensino talvez seja trabalhar como professor, especialmente costurando com ele mudanças no modo de olhar para seus alunos, para sua atuação profissional e para as famílias das classes populares. Problematizar sua prática e promover reflexões sobre os fatores que a determinam, sobre sua função social, sobre os efeitos de suas ações e possibilidades de mudanças, além de ampliar a sua consciência e acordá-lo para, nas palavras de Alves (1984), “uma experiência de amor”, para a possibilidade de resgatar o trabalho como experiência expressiva, lúdica, criadora e retomar os vínculos com o passado, que possibilitarão reinaugurar novos mundos.

Alves (1984), pergunta-se: como acordar o educador? Quem sabe começando a construir um vínculo de confiança, em que a interlocução seja viável e não persecutória; partir da experiência do professor e valorizar o seu saber, a sua prática, as suas concepções e seu estilo; resgatar ambigüidades em seu discurso que relevam aspectos não-alienados de sua prática; e proporcionar experiências em que possa retomar a confiança e conquistar a capacidade crítica e o comportamento político de sua prática para poder se apropriar de seus recursos, confiar neles e ousar imprimir transformações em suas relações na escola e na sociedade mais ampla.

Se o conhecimento resulta de trocas que se estabelecem na interação entre o meio (natural, social, cultural) e o sujeito, sendo o professor o mediador,

então a relação pedagógica consiste no provimento das condições em que professores e alunos possam colaborar para fazer progredir essas trocas.

Como vemos, o papel do professor é insubstituível, mas deve-se saber que a participação do aluno é primordial no processo. O aluno faz a sua parte, buscando os ensinamentos que vão ao encontro dos conteúdos e modelos expressos pelo professor. Mas esses esforços do professor em orientar, em mostrar meios a partir dos conteúdos implicam e um envolvimento maior com o estilo de vida dos alunos, tendo consciência inclusive dos contrastes entre sua própria cultura e a do aluno.

O professor não se conterà apenas na necessidade e na carência, buscará outras necessidades como: organizar os métodos de estudos, exigir o esforço do aluno, propor conteúdos e modelos compatíveis com suas experiências vividas, para que o aluno se mobilize para uma participação ativa na relação com ele.

Outra variável que influencia a relação professor- aluno é o autoconceito, definido por pesquisadores como conjunto de representações (imagens, juízos, conceitos) que temos sobre nós mesmos, e que englobam aspectos corporais, psicológicos, sociais, morais e outros. O autoconceito é aprendido ou forjado no decorrer das experiências de vida, pois as relações interpessoais (pais, irmãos, professores, colegas, amigos, etc.) constituem os elos pelos quais a pessoa estabelece a visão de si mesma.

No decorrer das interações que vive, o aluno elabora essa visão a partir da interiorização das atitudes e recepções que esses "outros" tem a seu respeito, de modo que as atitudes vividas na relação interpessoal vão criando um conjunto de atitudes pessoais em relação a ele mesmo. Assim, acaba considerando-se simpático

ou incômodo, esperto ou desajeitado, e é isso que os professores transmitem, muitas vezes de forma inconsciente, para os alunos, influenciando, direta ou indiretamente, na aprendizagem.

Por que começar com o professor? Winnicott (1975) explica que o acontecer humano depende da intervenção do ambiente. A tendência à integração e ao amadurecimento só se realiza se pessoas significativas facilitarem o desenvolvimento do indivíduo, pois a facilitação ambiental ocorre através de funções básicas (“segurar, manejar e apresentar objetos”) realizadas no momento certo, de forma adequada, respeitando e partindo das características e necessidades do indivíduo, cujas experiências no mundo possibilitam atualizar potenciais, que sem essas não se realizariam.

Desta concepção sublinhamos três decorrências importantes:

- a tendência ao amadurecimento depende da facilitação ambiental e da não - interrupção da continuidade desse processo;
- não existe indivíduo desvinculado de seu meio cultural; e
- o desenvolvimento do indivíduo ocorre por correlação e não por casualidade.

“Não se pode dizer que árvores florescem, porque a primavera chegou” e sim “como em relação a tudo o que floresce a partir de si mesmo, é preciso dizer: as árvores florescem, pois a primavera chegou” (DIAS, 1998).

Esses princípios reforçam as reflexões feitas pelo conhecido pesquisador Vygotsky, segundo as quais a aprendizagem não ocorre espontaneamente, mas depende da interferência internacional do professor (ou de um colega, mas sempre permitida, planejada ou proposta pelo professor). Para ele, como demonstrou

Oliveira (1997): “O indivíduo é ativo em seu próprio processo de desenvolvimento: nem está sujeito apenas a mecanismos de manutenção, nem submetido passivamente a imposição do ambiente”.

Quem é o aluno? Qual o seu papel no ensino-aprendizagem? O professor raramente se faz essas perguntas. Para ele a questão de “Quem é o aluno?” já está plenamente definida. Temos que ressaltar que a visão definida que o professor tem do seu aluno é influenciada por vários aspectos. Dentre eles, destacamos três: a formação do professor, as condições de trabalho e a concepção de ensino. Alterações na grade curricular dos cursos de formação de professores, principalmente na parte prática, evidenciando maior contato entre futuros professores e alunos possibilitará descobrir que além do aluno, existe um ser humano em busca de informações e que, na maioria das vezes, as informações as quais lhes são passadas não são de seu interesse.

Há relações significativas entre o conhecimento dos professores acerca do conhecimento dos alunos e o desempenho destes em tarefas de resolução de problemas. Um professor, que tem como objetivo principal o aprendizado do aluno poderia questioná-lo melhor, ouvir suas opiniões e torná-lo mais participativo em sua aula. Um aluno que possui uma participação ativa em sala de aula passa a entender melhor o assunto abordado. Estudos de casos do conhecimento e comportamento dos professores mais e menos efetivos mostram existir diferença em relação ao modo como eles pensam e usam o conhecimento dos alunos.

O relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 1989 caracteriza as escolas de qualidade como aquelas que favorecem o bem-estar e o desenvolvimento geral dos alunos em suas dimensões sociais, de equilíbrio pessoal e cognitivo. Tais escolas poderão oferecer um ensino

realmente de qualidade, que é entendida como prática para a libertação e emancipação do sujeito, bem como serem promotoras de desenvolvimento social. Essa escola está apenas apoiada em seus professores, que são, na maioria das vezes, os responsáveis pelo seu bom andamento e isso acaba por sobrecarregá-lo ainda mais em funções docentes.

A escola não pode situar-se em um espectro neutro; ela transmite conteúdos que respondem a uma opção ideológica e política.

Embora as dificuldades de aprendizagem tenham se tornado o foco de pesquisas mais intensas nos últimos anos, elas ainda são pouco entendidas pelo público em geral. As informações sobre dificuldade de aprendizagem tem tido uma penetração tão lenta que os enganos são abundantes até mesmo entre professores e aprendizagem que se referem, não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos das crianças com tais dificuldades freqüentemente são complicados, até certo ponto, por seus ambientes doméstico e escolar.

As dificuldades de aprendizagem podem ser divididas em tipos gerais, uma vez que, com freqüência, ocorrem em combinações – e também variam imensamente em gravidade – podendo ser muito difícil perceber o que os estudantes agrupados sob esse rótulo têm em comum.

### 3 A TEORIA DE BERNSTEIN: UMA VISÃO SÓCIO- LINGÜÍSTICA

Segundo Bernstein (1985), no planejamento de um programa de ensino deve-se levar em conta uma série de fatores para que o aluno seja capaz de aprender. Como por exemplo: idade, nível de maturidade intelectual e emocional, seus interesses e principalmente, seus antecedentes sociais. Porém, não só o modo como esses fatores são considerados, mas também, é importante a forma como os levamos em consideração. O referido autor defende a idéia de que se deixou de considerar, de maneira sistemática, a relação entre as experiências que o aluno traz, antes de entrar na escola, e as medidas educacionais que vão permitir que o aluno aprenda com sucesso.

Alguns pesquisadores têm observado, segundo Bernstein (1985), a existência de uma relação entre determinados aspectos da criança e determinados aspectos do ensino. Muitas vezes é o próprio professor que exerce o papel de pesquisador, em uma tentativa de colocar a Psicologia e a Sociologia lado a lado.

Nos recursos especializados, por mais cientes que estejam da importância dos antecedentes sociais do aluno e a Sociologia seja considerada como uma área importante nessa formação, “praticamente não dispomos de um programa de ensino que tenha sido sistematicamente planejado para o aluno proveniente da classe social mais baixa” (BERNSTNS,1995).

Os problemas gerais presentes no ensino de crianças provenientes da classe baixa quando comparados com os problemas referentes ao ensino de crianças de classe média, não se retêm necessariamente a problemas de ensino de crianças com diferenças de capacidade inata para aprender, como mostram os testes de inteligência.

Consoante o autor, a partir de um grande número de pesquisas, é possível observar a existência de um padrão de dificuldades sentidas pelo aluno proveniente da classe baixa ao enfrentar o ensino. Essas crianças apresentarão diferenças na aprendizagem da leitura, na aplicação do vocabulário e na aprendizagem da utilização de um maior número de possibilidades formais de organização verbal, enfim sua função de planejamento verbal será restrita.

O problema básico da criança de classe baixa é aprender como aprender e, em segundo lugar, aprender o que deve ser aprendido. Fazer da experiência escolar uma experiência satisfatória não significa necessariamente resolver os problemas de aprendizagem passando por cima do problema e liderando diretamente com a situação perceptiva concreta – tal como acontece com a utilização de uma boa parcela dos materiais visuais e concretos. Às vezes, o controle da classe deixa de ser uma condição para que haja aprendizagem e se transforma em seu substituto. No entanto, o problema não está em como seguir o interesse do aluno, mas o que fazer depois que seu interesse foi despertado (BERNISTEIM,1985).

O autor observa que existe uma ampla gama de diferenças individuais, e que os padrões aqui citados não serão encontrados em todas as crianças pertencentes, nem tampouco são privativos desses alunos. O que observamos, contudo, é que existe uma maior probabilidade desse padrão de desempenho escolar ser mais encontrado nesse grupo social do que nos demais.

Bernsten (1985) se pergunta: “Qual é o fator de maior importância na história de uma criança que gera o comportamento emocional e intelectual na situação de aprendizagem?”. Não basta dizer que ela pensa discretamente e é insensível á formulação abstrata, que ela se interessa mais pelo produto do que pelo processo ou que um nível mais sociológico existe uma discordância de valores entre a escola e o lar ou que o ensino está voltado para a classe média. Essas como outras são afirmações que descrevem diferenças entre certos aspectos da criança e determinadas partes da escola.

O autor acredita que as formas de linguagem faladas induzem a uma tendência para certas maneiras de aprender e condicionam dimensões diferentes de relevância. Professores e pesquisadores têm feito comentários a respeito da capacidade lingüística e o vocabulário limitado dos alunos de classe baixa e a dificuldade que tem em começar e manter uma comunicação adequada.

Bernstein (1985) faz algumas considerações sobre a inter-relação e suas implicações educacionais entre linguagem falada e o estilo de auto-regulação, que é de grande importância no processo de desenvolvimento da criança.

O autor reconhece que a forma de uma relação social assume, atua seletivamente sobre o estilo e o conteúdo da comunicação desejada. A linguagem usada pela criança, em um grupo de crianças, difere muito em estrutura e conteúdo daquela linguagem usada por ela para falar com um adulto. Isso é percebido não só em um grupo de crianças, mas também na linguagem normalmente usada na vida civil.

Vigotsky citado por Bernstein (1985) afirmou que quanto mais o assunto de um diálogo é compartilhado pelos interlocutores mais se torna provável que a linguagem seja condensada, sendo também observada, por exemplo, em um casal que convive muitos anos juntos e entre amigos. Nessas relações, o significado não necessita ser inteiramente explicitado, uma leve alteração do tom e de ênfase ou um pequeno gesto pode conter um significado complexo. Dessa forma a comunicação ocorre a partir de um pano de fundo de identificação intimidante compartilhada e de empatia que dispensa a necessidade de expressão verbal elaborada.

Portanto, esta inter-relação que se faz e a forma de comunicação pode tornar o que está sendo dito exatamente obscuro a um observador que não participa da história da relação comunicativa.

Alguns códigos verbais são restritos, ao invés de elaborados. Um observador poderia ficar surpreso com a incompletude de frases em um diálogo, o que poderia ser compensado pela intimidade, pela atividade e pelo calor que acompanha o que é dito. É provável que o conteúdo seja concreto e descritivo, o plano de fundo de identificação instintivamente partilhado pelos interlocutores, que dá lugar a empatia, fazendo com que as seqüências faladas, vistas pelo interlocutor, sejam consideradas desarticuladas. O diálogo parece um tanto confuso em função da falta de lógica que interrompe a continuação de informações (BERNSTEIM, 1985).

Investigar somente as crianças em idade escolar que apresentam dificuldades escolares, em se tratando de um estudo psicossocial da linguagem das crianças na pobreza urbana, é uma tarefa inviável. Há uma sociabilidade já existente entre elas que torna suas vidas e suas falas coletivas, vividas em grupos de crianças de várias idades, onde ocorrem intensas práticas verbais.

Muitas crianças da classe trabalhadora limitam-se a uma forma de linguagem falada, tornando os procedimentos verbais complexos irrelevantes diante de um sistema de identificações não verbais, intimamente compartilhadas, que funcionam como cenário para a linguagem (BERNSTEIM, 1985). O autor observa que a criança de classe média passa por um desenvolvimento progressivo em direção a verbalização e a explicitação das intenções subjetivas, o que não ocorre com a criança de classe baixa. Ele diz ainda que esse fato não decorre de uma deficiência intelectual, porém sugere como consequência de uma relação social que se efetiva através da linguagem. E através desse meio ou recurso em desenvolvimento que a criança aprende a internalizar a estrutura social a que pertence. O que é significativo nesse ambiente é internalizado através do processamento lingüístico e se transforma no substituto de sua consciência.

Todas às vezes que uma criança fala, sua estrutura social é seletivamente reforçada. Isso não significa que a aprendizagem não-verbal não seja válida, porém, observamos que, desde muito cedo, os efeitos são alimentados pela linguagem e estabilizado por ela. À medida que a linguagem determina um padrão de estímulos ao qual a criança se adapta, a sua aprendizagem desse padrão e sua percepção organizam-se, estruturando-se e reforçando-se (BERNSTEIM, 1985).

O referido autor, ainda observa que a adequação da resposta da criança é reforçada ou reprimida pelo modelo adulto, até que seja capaz de regular suas respostas sem a ajuda desse adulto. Assim, o que é externo sofre um processo de internalização desde o início da linguagem. As adequações do comportamento da criança estão, portanto, condicionada a uma variedade de contextos, através do veículo de comunicação. A linguagem torna-se um dos principais meios através dos quais ocorrem as percepções seletivamente reformadoras. No contexto dessa discussão, as formas de linguagem falada ressaltam o que é efetiva, cognitiva e socialmente relevante e a experiência é transformada por aquilo que se torna relevante.

O autor faz uma definição rigorosa dessas duas formas lingüísticas, que são os principais instrumentos pelos quais iniciam e mantêm o processo de socialização. Nas formas lingüísticas associadas à classe trabalhadora, observa-se ainda ser mais adequado usar as formas lingüísticas para diferenciar os grupos sociais e não apenas categorizá-las em uma determinada classe.

Bernstein (1985) sinaliza que a linguagem pública é uma forma de uso da linguagem que se distingue das demais de uma organização verbal. É uma forma de linguagem oral, relativamente condensada, na qual determinados significados são restritos e a possibilidade de elaborações é reduzida. Nesse caso, a linguagem oral

(isto não significa que a quantidade de verbalização oral esteja necessariamente reduzida) não é objetivo de uma atividade preceptiva especial. Mesmo não sendo possível prever o conteúdo dessa linguagem, sua organização formal e sua síntese são previsíveis, sendo que a natureza do conteúdo também o é. Já na linguagem formal, como observa Bernstein, as possibilidades formais e a sintaxe são muito menos previsíveis e as possibilidades formais de organização da sentença são usadas para esclarecer o significado e torná-lo explícito. No uso de uma linguagem pública, a pessoa funciona de acordo com um estilo de linguagem no qual a escolha individual e a troca são restritas, sendo possível à variação do estilo de linguagem de acordo com o tipo de relação social na qual a comunicação ocorre. O comportamento verbal das crianças de qualquer classe social se aproximará, no grupo de pares, da linguagem pública e, elas tenderão a liberar um comportamento verbal regulado por essas formas verbais de linguagem. As crianças de classe média têm acesso a ambas as formas que são usadas de acordo com o contexto social. Portanto, esse fato permite uma adequação de comportamento em uma variedade de contextos (BERNSTEIM, 1985).

Na visão do autor, outras crianças que formam uma parcela considerável da população geral estão sujeitas a se restringirem a um estilo ou, seja, a linguagem pública, cujo tipo de linguagem é o único que reconhecem e, portanto o único que pode ser utilizado.

Devido a uma estrutura de sentenças simples, freqüentemente truncadas, e a uma variedade restrita de possibilidades formais disponíveis em uma linguagem pública a modificação e a ênfase lógica podem ser transmitidas lingüisticamente apenas de forma grosseira. Esse fato afeta a extensão e o tipo de pensamento levado a efeito, sendo que a função de planejamento verbal também será diminuída,

sendo que essa diminuição freqüentemente gera muita desorganização ou disfunção nas seqüências verbais e os pensamentos não seguem a uma seqüência planejada (BERNSTEIM,1985).

Um falante de uma linguagem pública dispõe de uma ampla variedade de respostas possíveis. O empobrecimento cognitivo geral é um empobrecimento apenas do ponto de vista dos educadores e evidentemente priva a sociedade de possíveis talentos. Contudo, trata-se de uma forma de linguagem que simboliza uma tradição na qual o indivíduo é tratado como um fim em si, não como um meio para um fim. Isto une psicologicamente o indivíduo a sua pele e sociologicamente a um grupo. Este fato jamais deveria ser subestimado, pois mesmo sob circunstâncias mais promissoras, aumentam o risco de o processo educacional alienar de suas origens os falantes de linguagem pública (BERNSTEIM1985).

Se voltarmos a atenção para as emissões verbais (as histórias, as piadas, as músicas, as brincadeiras, os jogos verbais, etc.) dentro do contexto lingüístico das discursivas e narrativas, é possível vivenciar as mais diversas situações verbais que revelam os processos constitutivos de um ambiente discursivo e interativo das crianças em seu ambiente. Os usos da linguagem oral das crianças no grupo revelam o percurso, o movimento e as práticas cotidianas de que servem às “vozes das crianças” para habitar, na sua contradição complexibilidade, a vida cotidiana.

Na Lingüística, como observa Bernstein (1985), esses dois códigos se distinguem em termos das probabilidades de previsão dos elementos estruturais que serão utilizados para organizar o significado. No caso de um código elaborado, o falante escolherá a partir de uma variedade relativamente ampla de alternativas, portanto, a probabilidade de previsão do padrão de elementos organizadores é consideravelmente pequena. Se a pessoa está usando um código restrito, então o

número dessas alternativas será acentuadamente limitado e a probabilidade de previsão aumentada consideravelmente.

Psicologicamente, conforme Bernstein (1985), esses dois códigos diferem da extensão que cada um facilita ou inibe a orientação ao simbolizar a intenção através de uma forma verbalmente explícita. O comportamento processado por esses códigos desenvolverá modos de auto-regulação e, portanto, diferentes formas de orientação.

### **3.1 A Crítica de Labov à deficiência lingüística**

Labov, como assinala Soares (1986), é um sóciolinguísta que faz longa crítica à teoria da deficiência lingüística, provando que a diferença lingüística não pode ser considerada como deficiência. Ele desmistifica, em suas pesquisas, as dificuldades de aprendizagem das classes desfavorecidas, em que faz relações entre linguagem e classe social. O autor afirma, ainda, ser a própria escola e a sociedade as maiores causadoras de dificuldades de aprendizagem para essa população.

Labov, segundo Soares (1986), afirma que o conceito deficiência lingüística não faz sentido, pois em suas pesquisas ele constata que as crianças das classes populares recebem grandes estimulações verbais, desmistificando, assim, a teoria de que as crianças das classes desfavorecidas possuíam privações lingüísticas, ou seja, que possuíam pouca estimulação verbal. Ele constata que “as crianças dos guetos ouvem uma linguagem mais estruturada que as crianças da classe média”.

Há um modo singular de fazer uso da linguagem para as crianças das classes menos favorecidas, em que o sentido dos fatos vividos está em aberto, à espera de alguém que os decifre e que “legitime” um outro modo de olhar as coisas, menos preconceituoso. Feitas de muitas contradições, as histórias narradas pelas crianças buscam outras significações daquelas que prejulgamentos se encarregam de explicar: bairro de bandidos, traficantes e baderneiros, em que cada fato ou incidente é “explicado” por um universo de sentidos preestabelecidos. Os bandidos, como nos esclarecem as próprias crianças, nem sempre são do bairro, mas vieram se esconder ali. Palavra e contexto são, portanto, indissociáveis para essas crianças, não só porque se fundam num ambiente discursivo e relacional povoado de pessoas, modos de interação e acontecimentos que são a matéria da sua vida, matéria sobre a qual falam, através da qual se organizam, como também são condições - a prova necessária - para que os fatos narrados possam assumir outros sentidos daqueles já dados

Para Labov (apud SOARES, 1986), as pesquisas feitas com crianças das classes desfavorecidas não comprovam a incapacidade lingüística destas sendo que, para ele, a metodologia utilizada nessas pesquisas é adequada às pesquisas sociolingüística. Ele ainda esclarece que na avaliação da diferença entre o dialeto das classes populares e das classes dominantes, observa-se que a linguagem mais eficiente pertence aos falantes das classes desfavorecidas, pois estes constroem suas frases com mais eficiência. Já os falantes das classes favorecidas perdem-se em um excesso de detalhes irrelevantes e dessa forma a sua linguagem transmite a impressão de que o falante é competente, mas na verdade, a linguagem é apenas condicionamento cultural, escondendo e dissimulando o pensamento.

Já os falantes das camadas populares usam a sua linguagem econômica e precisamente, provando assim que a teoria da privação verbal atribui o fracasso escolar a uma criança a uma inexistente “deficiência lingüística” e, conclui que a explicação para esse fracasso deve ser buscada nos obstáculos culturais e sociais à aprendizagem. O desenvolvimento da linguagem dessas crianças, que se produz, portanto, dentro das experiências e das circunstâncias da vida cotidiana, tem seu uso atrelado aos modos de como funciona o seu cotidiano: fazer seus interesses, conquistar um lugar próprio, se safar das agressões, etc.

A escola procura meios para corrigir as crianças quando na verdade a instituição escolar é que precisa de programas de reformulação interna.

A intensa convivência das crianças com os adultos e as outras crianças do “pedaço”, que ocorre através de agressões e provocações verbais, não é apenas um “jogo verbal”, nem uma “cultura da palavra” (WILLIAMS, 1993). Ela está ligada às condições de existência dessas crianças e adultos e ao contexto preciso em que tecem sua vida no cotidiano: construir uma identidade em meio aos estigmas, se safar das humilhações, conquistar seu espaço no mundo dos adultos, ser reconhecido, obter apoio e proteção desde muito cedo nos vários espaços sociais onde circulam e aprendem a sobreviver com os recursos de que dispõe. Esse modo que as crianças pobres fazem do uso da palavra revela o caráter funcional que a mesma adquire nas culturas populares, já identificado por alguns estudiosos das culturas populares (BOSI, 1996; FERNANDES, 1961; XIDIEH, 1967). A retardação de histórias infantis, cantigas populares, trava línguas, passatempos, etc. - ao contexto em que se aplicam, revelam como as crianças se servem desses recursos lingüísticos para não apanhar, se safar de situações difíceis, etc., dando assim

respostas às condições adversas, ameaçadoras e violentas que constantemente tem de enfrentar.

Nesse sentido, devemos buscar outras causas mais significativas para avaliarmos as diferentes causas do fracasso escolar. Causas essas que poderão ser intrínsecas ou extrínsecas à escola, mas que de modo estão presentes e atuam de forma conjunta para o alto índice de evasão e repetência escolares (LABOV apud SOARES, 1986).

### **3.2 Escola e Sociedade: a Reprodução das Desigualdades Sociais**

Bourdeu e Passerom (1982) são talvez os sociólogos mais conhecidos que vão criticar a relação escola - sociedade, criticando a função que a escola vem exercendo. Função que mantém a perpetuação da estrutura social, promovendo desigualdades. Entretanto, a verdadeira função da escola deveria ser de promover a igualdade social, superando dessa forma as discriminações e as marginalizações que as pessoas pertencentes às camadas populares sofrem. Porém, a função que a escola vem exercendo é outra: a de fortalecer a cultura e a linguagem dos grupos dominantes, classificando-as como legítimas, reforçando a dominação que os grupos das classes favorecidas exercem sobre as classes desfavorecidas, oprimindo as classes populares, transformando suas diferenças lingüísticas em deficiência, tornando a escola um "centro" de dominação. Esses autores sinalizam o arbitrário cultural imposto pela escola às classes pobres, o qual visa reprodução das desigualdades. Portanto, a escola legitima o saber para uns e a ignorância para outros.

Sawaya (2001) relata que quando estamos procurando mostrar que essas crianças (das classes menos favorecidas) não têm deficiência lingüística, isto não significa que essas crianças não apresentam muitas vezes dificuldades em se expressar com clareza, que ao falarem não cometam erros de concordância e que suas narrativas sejam sempre claras e concisas, como se fossem textos escritos oralizados.

Estamos chamando a atenção para o fato de que encontramos crianças que fazem uso das suas capacidades lingüísticas e cognitivas de maneira elaborada, recorrem às figuras de linguagem, aos recursos lingüísticos como rimas, frases de efeito, piadas, entre outros. Não estamos frente à criança que não tem pensamentos abstratos, que não consegue estabelecer relações de causas e efeitos, que é incapaz de se expressar e de falar das suas experiências como afirmaram muitas pesquisas em Psicologia, mas frente à criança que aprende a falar e a se expressar enfrentando suas dificuldades cotidianas e a complexidade das relações humanas, sociais e lingüísticas em uma sociedade discriminatória, autoritária e excludente.

Ao se tornar à linguagem como uma forma de relação dos indivíduos com o mundo, pode-se perceber o imenso trabalho empreendido pelas crianças pobres de se fazer ouvir, de ter voz, de fundar um lugar próprio através de palavras de conquista do ouvinte como interlocutor e, atribuir um sentido ao mundo que a cerca. Não é razoável, portanto analisar essas falas sem levar em conta a complexibilidade e as contradições do contexto em que ocorre a desqualificação da palavra do oprimido, seja pelos seus nervos fonéticos, seja pela sua prolixidade, seja pela sua referência constante aos fatos e experiências vividas, as situações vividas e as situações de humilhação que desqualificam o pobre como interlocutor, presentes na

relação assimétrica e preconceituosa entre pesquisador ou gente de outra classe em relação às populações pobres. Além disso, há a exclusão das classes por gerações de acesso, há a “norma culta da língua” aos estilos lingüísticos tomados como padrão e há os modos “competentes” de falar e pensar tidos como “naturais” como “prova” da capacidade cognitiva superiores das outras classes sociais.

Sabe-se que a desqualificação, a interdição e os preconceitos com que se avalia a fala das populações pobres, nas quais se estabelece a relação comunicativa “entre nós e eles”, interferem na sua emissão verbal e nas possibilidades de uso das capacidades verbais e cognitivas em situações restritivas - como a escolar e em muitas outras (CAGLIARI,1985; HOUSTON, 1997), e são internalizados pelos indivíduos. Isto é, passam a orientar as relações e as populações pobres sobre si mesmas e suas como falantes, o que acaba por confirmar, muitas vezes, as deficiências lingüísticas e os fundamentos políticos e ideológicos que sustentem a dominação. Mas, se o esforço do pesquisador vai no sentido de romper essa “barreira comunicacional” (MOFFAT,1984) preexistente e sua atenção se volta para o entendimento do que se passa na relação das crianças conosco e com o mundo, passa-se da condição de intérprete à condição de ouvinte atento, percebendo-se esses imensos esforços das crianças para ter direito à palavra, a qual ganha contornos próprios nas suas formas de comunicação: é preciso repetir, várias vezes, a mesma coisa, dramatizar para chamar a atenção, é preciso virar a face do ouvinte para fazer funcionar certos recursos verbais para dissuadir, seduzir o interlocutor, conquistar um lugar próprio e ter uma identidade.

Não deve ser aceito como correto caracterizar o enorme trabalho das crianças pobres à comunicação (e que prova a sua inteligência e astúcia), de carência afetiva e atribuir a ele um caráter negativo e estigmatizante porque

supostamente crianças normais, bem educadas, não gesticulam para falar, mantêm distância corporal do interlocutor, principalmente em se tratando de alguém desconhecido, não falam palavrões e nem usam expressões provocativas.

Os comportamentos verbais e corporais dessas crianças também não se reduzem a comportamentos relativos às situações de opressão, como muitos estudos chegam a afirmar, através da explosão em violência e agressões constantes, e nem se submetem facilmente à situação de opressão, tendo completamente embotada sua capacidade de pensar e falar, o que poderia confirmar as teses de deficiência lingüística. Antes porém, recriam, a seu modo, o espaço dado, rearticulando através das suas falas, os espaços vividos, as relações entre as pessoas e os acontecimentos, refundindo-os de um outro modo, narrando deles outra história e, principalmente, se reutilizando, dos recursos lingüísticos. A fala é para essas crianças comunicação enquanto troca e inscrição no universo simbólico e material.

Afirma-se, também, que a forma de narrar os fatos e a vida do bairro pelas crianças constitui um modo singular de fazer uso da palavra na cultura popular, isto não significa que se está diante de uma outra cultura distinta da nossa, mas sim diante de grupos sociais que se servem dos mais diferentes recursos lingüísticos como instrumentos de luta por um lugar social, por um reconhecimento dos seus interesses e desejos próprios e, que marcam as suas formas de falar e de fazer uso da palavra, afinada que está com a experiência da luta pela sobrevivência e por uma vida digna. Estamos diante de grupos sociais cuja voz e cujas formas lingüísticas estão marcadas pela convivência com a degradação e a opressão.

Na escola, a ignorância pode ser traduzida por uma palavra : reprovação. Há evidências de que é através de reprovações sucessivas que a escola exclui a

maioria das crianças que nela ingressa. As teorias reprodutivas da Sociologia da Educação nos fizeram ver que a função social da escola é a reprodução da sociedade de classes na qual vivemos. O modelo de educação vigente na escola, foi pensado para a classe dominante e é aplicado a todas as crianças independentemente da classe social a que pertençam, sendo que é esta a armadilha da “democratização” do ensino na escola pública, pois, evidentemente, esse modelo de educação não serve para a classe dominada.

Bourdieu e Passerom (1982) observaram que as diferentes classes sociais guardam distâncias desiguais em relação à cultura escolar e apresentam disposições diferentes para reconhecê-las e adquiri-la, pois a norma escolar imposta a todos igualmente favorece a classe dominante, enquanto as classes subordinadas ficam em evidente desvantagem. Entendemos que, além desse fato, as crianças da classe dominante, ao contrário das crianças das de classes populares, não dependem da escola para se desenvolver intelectualmente, visto que seu ambiente familiar lhes propicia as condições necessárias para tal. O fato observado é que quanto mais “carente é a criança, ironicamente, mais pobre de estímulos e experiências é a educação que a escola oferece.”

Há relatos de observações em que na sala de aula em entrevistas com professoras que revelam incompetência pedagógica e atitudes negativas em relação à criança pobre e a sua família. Os pais, que vêm na escolarização dos filhos a esperança de melhores dias, tentam amoldá-los à escola, sendo que o saldo é o fracasso escolar e a diminuição da auto-estima dessas crianças .

É preciso lembrar também que as relações que uma instituição provoca em uma pessoa dizem muito dessa instituição. Manonni (1977) chama a atenção para isso quando afirma que “os desajustados, que são cada vez mais numerosos,

devem ser considerados um sintoma da doença das instituições". Portanto, o fato de apenas uma criança entre cinco ter conseguido ser aprovada ao final do ano letivo revela a inadequação da escola para realizar a sua tarefa. Ampliando a afirmação de que o professor fracassou, o referido autor acredita que o fracasso das crianças espelha o fracasso da escola, pois ela parece ser tão eficiente apenas para quem menos precisa dela.

Consoante Bourdieu e Passeronn(1982), a solução para o fracasso escolar estaria na transformação de a toda estrutura social, eliminando as desigualdades e discriminações, garantindo assim igualdades sociais e econômicas para todos, conferindo à escola a possibilidade de exercer sua verdadeira função que é a de eliminar as discriminações e desigualdades, preparando o indivíduo para a sociedade.

Vale a pena tentar mudar a escola?

Há quem pense que, enquanto as relações de poder na sociedade não mudarem, a escola continuará funcionando do mesmo jeito. Essas pessoas acham que não adianta tentar mudar a escola.

Ora, os que pensam assim esquecem que, justamente porque a escola está dentro da sociedade, quando mexemos na escola estamos mexendo na sociedade, a qual, por sua vez, também não é uma coisa fixa, parada, que não muda. A sociedade não são só os donos do poder. A sociedade são também todos aqueles que, até agora, não tiveram vez nem voz. Portanto, a sociedade somos todos nós.

A sociedade pode e deve mudar, mas somos nós que temos de procurar essas mudanças. Nós que achamos, por exemplo, que a escola é uma coisa muito importante e que ela está funcionando muito mal.

Segundo Oliveira (1997), muita coisa pode ser feita para melhorar a escola. Por isso, é urgente e prioritário adotar medidas que assegurem a todas as crianças o ingresso na escola e sua permanência no ensino pelo maior tempo possível. Algumas dessas medidas práticas, com efeito positivo imediato, são as seguintes: prolongamento do tempo de duração da jornada escolar; adaptação do horário e do calendário escolar às necessidades das crianças que trabalham; distribuição gratuita de todo o material escolar e, incentivar, de alguma forma, as famílias para que encaminhem seus filhos para a escola é fundamental.

E como preparar o indivíduo para a sociedade?

É a escola dando condições para que a criança produza e não apenas reproduza a escrita, para que seja autora. Kramer (1990) nos diz que somente sendo autora, a criança interage com a língua, e que somente sendo lida pelos outros, ela se identifica, diferencia e cresce no seu aprendizado. Somente sendo autora ela penetra na escrita viva e real, feita na história.

Não conquistar a autoria, significa não conquistar a autonomia e a autoridade de seu próprio trabalho, pois se tornar autor representa, então, assumir o papel social.

Os autores que defendem a determinação genética da inteligência parecem desconsiderar o fato de que o pensamento está intrinsecamente vinculado à ação e, assim como conhecimento científico, suas possibilidades de avanço estão definidas e concretamente colocadas a cada momento histórico. Portanto, pode-se imaginar que, para a humanidade em geral, exista um máximo de desenvolvimento intelectual que pode ser atingido, porém, um máximo que é determinado pelas condições concretas daquela sociedade, em termos históricos, culturais e do próprio grau de desenvolvimento intelectual. Um máximo possível que é determinado, em

última instancia, pelo modo de produção. Assim, em cada momento histórico, o máximo possível de inteligência que pode ser desenvolvido seria necessariamente menor que o máximo possível do subsequente. O próprio avanço do pensamento, do conhecimento coloca novas possibilidades e derruba limites anteriormente posto ao desenvolvimento intelectual.

O desenvolvimento de uma criança no ultimo quinquênio do segundo milênio não pode ser comparável ao de uma que tenha vivido a quarenta anos. Não necessariamente, ela é mais inteligente do ponto de vista genético, pois é obvio que não se pode negar o substrato biológico da inteligência, apenas está vivendo em outro espaço social e geográfico, outro espaço intelectual, que lhe permite um outro patamar de desenvolvimento.

Da mesma forma que não se pode comparar crianças que vivem em classes e grupos sociais com valores distintos, mesmo que vivam em um mesmo espaço geográfico e temporal e, não se pode pretender comparar as crianças que vivam em espaços temporais e, portanto, históricos e sociais distintos, e vice-versa.

Não se pode ignorar que em plena virada do século, existem crianças cujas condições concretas de vida estão mais distantes do benefício produzido pelo desenvolvimento científico e tecnológico atual do que crianças que viveram a décadas. O que não significa que sejam menos inteligentes, apenas apresentam um desenvolvimento cognitivo conformado por suas necessidades e possibilidades concretas e pelo bloqueio de seu acesso aos bens culturais.

Não se pretende tecer elogios à pobreza, ao contrário. O que se está colocando é que esse máximo de inteligência possível é construído historicamente e socialmente, sendo isso totalmente diferente do que se afirmar que haveria uma determinação genética, linear, exclusiva desse máximo, ou como se costuma falar,

do potencial intelectual. Assim como o desenvolvimento das possibilidades de pensamentos é histórico, sendo que o olhar dirigido às possibilidades de pensamento de uma criança necessita ser historicamente focalizado.

As barreiras impostas, culturais e políticas, às possibilidades de desenvolvimento de crianças “normais” ou seja, as crianças de classes sociais diferentes, porém não apresentando dificuldades de aprendizagem, é que deve ser objeto de análise na busca de modos de enferrujamento e superação, e não o seu produto - a diferença construída entre crianças - transformando em mais uma justificativa para a desigualdade social. A desigualdade, as diferenças de possibilidades de pensamentos, a barreira imposta enfim, não são fenômenos naturais, não pertencem ao mundo da natureza, mas ao mundo dos homens. A natureza de igualdades imposta aos homens requer o ocultamento das discriminações racial, social ou de gênero, sob a aparência de conhecimento científico, alicerçado no campo da Biologia, mais especificamente da genética. A transferência de pressupostos da teoria darwinista - o evolucionismo e a seleção natural – para o entendimento de fenômenos que ocorrem nas sociedades humanas constitui o terreno onde se fundam as teorias que tentem justificar a discriminação entre os homens. E neste ponto não podemos esquecer que Galton, o idealizador dos testes de inteligência, tinha por objetivo a seleção dos mais capazes para o aprimoramento da espécie humana, em postura explicitamente eugenista. Primo de Darwin, Galton é considerado um dos criadores do darwismo social e até hoje os testes de inteligência fundam-se no eugenismo e social darwismo.

Mesmo admitindo o substrato biológico das funções intelectuais, não se pode ignorar que tudo a que temos acesso, também no campo de inteligência, da

cognição, de aprendizagem, resumem-se a expressões. Expressões que trazem em si indeléveis as marcas da história da vida da pessoa e de interação social .

Não há dúvida de que o sistema educacional brasileiro tem problemas muito sérios. Como aponta Pilati (1994), se os esforços nas últimas décadas, no sentido da universalização do ingresso no sistema educacional possibilitou o acesso de 95% das crianças de sete a quatorze anos à escola pública, apenas 43% terminam o ensino fundamental. Mais precisamente, apenas dois quintos das crianças de faixa etária de sete a quatorze anos concluem as quatro séries iniciais, e menos de um quarto concluem-nas sem repetência. Quase dois terços dos alunos estão acima da faixa etária correspondente à sua série , e somente 13% completam o curso com idade adequada, sendo que a maioria dos alunos repetentes é proveniente de camadas sociais desfavorecidas (PILATI,1994).

Conforme Ribeiro (1991), o problema mais sério no ensino do país não é a evasão escolar, e sim o alto índice de repetência caracterizado ora por excessivas reprovações brancas (em que os alunos passam da primeira série B para a primeira série A), ora por critérios inapropriados de registro de alunos repetentes de uma unidade de ensino, matriculados como alunos novos em outra unidade.

Costa Ribeiro (1991) demonstra ainda que o tempo de permanência de muitos alunos escola seria suficiente para que eles se formassem no Ensino Fundamental, mas que devido à repetência, eles acabam saindo da escola tendo conseguido completar apenas duas ou três séries escolares. Ao repetirem séries escolares, inúmeros alunos brasileiros experimentam um sentimento de desesperança e acabam também por abandonar a escola. Na realidade, tanto as taxas de repetência como as de evasão tem sido altíssimas nos últimos cinquenta anos (PATTO,1987).

Enquanto alguns estudos revelam que o mero acesso à educação básica seria suficiente para desobstruir o processo psicogenético e possibilitar que alunos atinjam patamares cognitivos mais elevados (FREITAG, 1986), existe a evidência de que a repetência e a evasão escolar reduzem o nível de escolaridade total que pode ser alcançado em um país (SCHIEFELBEIN; WOLFF, 1992).

As investigações de Mello (1983) e Leite (1988) indicam que quando interrogados sobre as possíveis causas do fracasso escolar, educadores apontam como fatores principais certas características do aluno, tais como o Q.I. baixo, a subnutrição, a imaturidade, os problemas emocionais, o abandono dos pais, a falta de condições econômicas, a desorganização familiar, entre outros. Entretanto, alguns pesquisadores enfatizam que não existem evidências de que problemas físicos, biológicos e psicológicos sejam os responsáveis pelas reprovações nas primeiras séries, derrubando-se, assim, os mitos das deficiências físicas, da desintegração dos lares, do retardo intelectual e da falta de prontidão (ALMEIDA et al. 1979; GATTI et al, 1981).

Collares (1995) chama a atenção para o quanto à visão medicalizada da sociedade e da escola tem contribuindo para transformar um grande número de crianças normais em doentes. Conforme a autora, as que fracassam ou irão fracassar são logo no primeiro bimestre. As atitudes premonitórias e a previsão dos professores em relação aos alunos que não aprenderão e serão reprovados se confirmam em 94% dos casos. Os estudos de Souza (1997) também demonstram que professores, no início do processo de alfabetização de seus alunos, já tendem a considerar os que apresentam dificuldades de aprendizagem, fazendo um pré-diagnóstico não acreditando na capacidade das crianças aprenderem, além de responsabilizá-las por suas dificuldades na escola. Na realidade, como apontam

Rosenthal e Jacobson (1968), existe um ciclo vicioso entre professor e aluno que precisa ser rompido: o professor tende a entrar na sala de aula, cheio de expectativas e preconceitos não acreditando que o aluno daquela camada social mais desfavorecida seja capaz de aprender.

Lamentavelmente, como menciona Collares (1995), se o processo de ensino-aprendizagem não se efetiva, é o aluno que se culpa, é o aluno que não aprendeu, sendo nele que se busca as causas do fracasso. Mas localizar o fracasso no aluno, como descreve Ryan (1976), estigmatiza alunos sadios, afetando o autoconceito e a auto-estima dos mesmos, além de perpetuar a situação. O aluno por sua vez, com um acúmulo de fracassos escolares, acaba por usar estratégias ego-defensivas para cada vez mais se distanciar do seu próprio processo de aprendizagem (BORUCHOVITCH, 1993). Cabe enfatizar que se por um lado nas explicações tradicionais do fracasso escolar a culpa recai no aluno, sem que se leve em conta o papel da escola e de demais condições de vida do mesmo, por outro, existem evidências sólidas de que os alunos que "fracassam" na escola não são, de modo algum, capazes de raciocinar e aprender (CARRAHER et al, 1989).

Mais precisamente, estudiosos consideram que o fracasso escolar é um fenômeno complexo, causado tanto por fatores intra-escolares como extra-escolares (COLLARES, 1995; LEITE, 1988, MELLO, 1983). Os fatores intra-escolares referem-se: a) à distância cultural entre a escola pública e a população que ela atende; b) à inadequação dos cursos de formação de professores; c) às expectativas não realistas dos professores; d) à ineficácia dos métodos e práticas escolares; e e) à burocracia pedagógica, entre outros (LEITE, 1988). Como os fatores extra-escolares referem-se às condições sócio-econômicas da maioria da população, são sobre os fatores intra-escolares, que de acordo com Leite (1988), a ação dos educadores pode

incidir mais diretamente. Leite (1988) enfatiza ainda que a descoberta de novas formas de atuar no âmbito das variáveis intra-escolares que mantêm o fracasso escolar pode atenuar sobremaneira os efeitos do mesmo. Como sugere Linhares (1991), não há dúvidas de que se por um lado, os problemas educacionais brasileiros necessitam de soluções que transcendam às mudanças na aplicação de conhecimentos técnico-pedagógicos e requerem intervenções ao nível político, social, econômico e cultural, por outro, existe uma inegável incapacidade de se ensinar. Fini (1996) também adverte que não seria justo os alunos esperarem até que o panorama econômico, político e social seja modificado.

Cabe-nos portanto, como educadores, repensar sobre a nossa atuação, rever criticamente a nossa forma de ensinar, refletir sobre nossos preconceitos e sermos capazes de, sem negarmos que uma mudança social se faz necessária, tentarmos introduzir atividades práticas que possam fazer alguma diferença dentro da sala de aula, e que possam atenuar e aliviar o sentimento de fracasso de nossos alunos. Nesse sentido, propõe-se que, em momento nenhum se reduza o fracasso de escola pública brasileira a mera inabilidade técnica ou a certas características de alunos desfavorecidos, deve-se tenta resgatar o compromisso e a responsabilidade da escola para com seus alunos, tornando a instituição mais poderosa para ensinar aos alunos a aprender, levando-se em conta as variáveis psicológicas e cognitivas que afetem o processo de ensino- aprendizagem, sobretudo a díade professor-aluno (BOURUCHOVITCH, 1993).

## 4 A IDENTIDADE DO PROFESSOR E O FRACASSO ESCOLAR

Em primeiro lugar, é preciso refletir sobre o lugar do professor no sistema escolar, especialmente na rede pública de ensino. Na escola, acima do professor, encontra-se toda a equipe administrativa (diretor, vice-diretor, entre outros) e aqueles que tem a função de orientar e inspecionar o seu trabalho (supervisor, orientador pedagógico, orientador educacional). A escola, por sua vez, está submetida à burocracia do Estado: em nível estadual, no caso das Delegacias Estaduais, às Delegacias de Ensino e à Secretaria de Educação e, em nível federal, o Ministério da Educação e ao próprio governo do país, instâncias que definem a política educacional, estabelecendo normas e encontrando a sua aplicação.

Além da falta de autonomia do professor da escola pública deve-se ter em mente outros aspectos de suas condições de trabalho, tais como: falta de material, instalações precárias, turmas superlotadas e baixo salários.

Outro aspecto importante a ser considerado é a peculiaridade da profissão de educador: ele é formado no mesmo lugar onde trabalha e, portanto, é sujeito e objeto da ação pedagógica. É por isso que, como observa Brandão (1982), o professor tende a aplicar em sua prática, os mesmos princípios sob os quais foi educado, independentemente da realidade onde atua. O acesso das crianças das camadas populares à escola tornou esta estratégia inadequada, pois as concepções liberais de educação, vigentes nos cursos de magistério e nas faculdades de educação, têm se mostrado ineficazes para a efetiva escolarização dessas crianças.

Essas considerações nos levam a pensar sobre qual é o real espaço do professor dentro do sistema público de ensino.

A hipótese de Freitas (1991) é a de que o professor ocupa um espaço contraditório. De um lado, ele é a autoridade na sala de aula e, portanto, goza de certa liberdade para “fazer o que quiser”, sendo que, nesse sentido, o professor é o responsável pelo sucesso ou fracasso de seus alunos. Por outro lado, esse “quer” está transpassado por determinantes **presentes** (as regras estabelecidas pelo sistema escolar, as quais deve seguir em sua prática pedagógica) e **passado** (história pessoal e formação profissional).

O referido autor também pensa que, além de uma formação adequada para atender as classes populares, é necessário também que os professores discutam seu trabalho e se organizem em seus locais de trabalho. Caso contrário, tentativas de mudanças serão um processo difícil e ameaçador para o professor, e submeter-se as regras do sistema escolar continuará sendo, senão a conduta mais “rentável”, pelo menos a postura mais cômoda.

Embora a psicanálise ocupe um exíguo nas doutrinas pedagógicas atuais, alguns aspectos são de grande importância para o educador, tais como o conhecimento dos processos inconscientes do fenômeno da transferência que auxiliam na prática docente.

Considerando o professor exemplar da situação de ensino público e da política educacional no Brasil, em que a técnica e o método são privilegiados em detrimento das relações e idéias, esse profissional perdeu seu valor social e pode-se citar Kupfer (1998), a qual afirma que “o professor está irremediavelmente sozinho, desarticulado, destacado de uma rede de sustentação que o remeta a uma tradição, que o prestigie e atribua significações a sua prática”. O professor não representa mais nada, continua a referida autora e, como observa, precisa recorrer a atitudes autoritárias e burocráticas, assim como estabelecer relações impessoais, ritualizadas

e robotizadas, para fazer valer sua autoridade. Essencialmente alienado, cumpre sua função de forma desvitalizada, rotineira e mecânica. Não pode enxergar seus alunos como seres humanos singulares, chamá-los pelo nome, ouvir suas necessidades, conhecer seus estilos e/ou suas características.

Observam-se “professores e alunos, em um mundo fragmentado, desligado do passado, das raízes, um mundo de objetos” como assinalou Kupfer (1998). Os professores comparecem nos programas de “reciclagem” como objetos descartáveis, depositários e mensageiros das novas metodologias de ensino, administradores e reprodutores acríticos das modificações curriculares e legislativas da política educacional vigente. Como assinou Alves (1984), a produção e a fundação substituíram a pessoa e a identidade, com o objetivo de facilitar o gerenciamento, a medição, o controle e a racionalização.

Nesse contexto, dada a gravidade e antecedentes históricos do problema, fica difícil pensar em ações que revertam à situação da educação no Brasil. Tentando ser otimista e acreditar que um trabalho miúdo e certo, aliado a outros trabalhos, de outros segmentos sociais pode disparar modificações no panorama da educação, instaurados conflitos e desequilíbrios em seu imobilismo e estereotipia, buscaremos com Winnicott (1975), psicanalista que estuda o homem em relação com seu meio, acrescentar algumas idéias que contribuam para esse movimento.

Destacando ainda a “importância da atuação de outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados, a intervenção deliberada dos membros mais maduros da cultura no aprendizado das crianças é essencial ao seu processo de desenvolvimento”.

A questão que se coloca é: como o professor pode realizar essa interferência de forma a ser bem-sucedido na sua função de socializar conteúdos e valores da norma culta, preservando a identidade e a criatividade do seu aluno? Nesse ponto mais uma vez Vygotsky e Winnicott têm pontos de vista comuns: embora Vygotsky enfatize o papel da intervenção no desenvolvimento, seu objetivo é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana, e não propor uma pedagogia diretiva, autoritária. Nem seria possível supor, a partir de Vygotsky, um papel de receptor passivo para o educando: Vygotsky trabalha explicitamente e constantemente com a idéia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhes são transmitidos pelo grupo cultural. A consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada pessoa são para Vygotsky, elementos essenciais no desenvolvimento da psicologia humana, dos processos psicológicos superiores. A constante recriação da cultura por parte de cada um dos seus membros é à base do processo histórico, sempre em transformação, das sociedades humanas (OLIVEIRA, 1997).

Já Winnicott (1975) trata sempre da abordagem criativa à realidade extrema e acredita que só é possível ser original na tradição. Caso contrário, trata-se de submissão, adaptação ou alucinação. A cultura é constitutiva do homem. O ser humano anseia por se desenvolver, por participar e contribuir para o meio social e cultural onde está inserido. Necessita e busca inscrever sua subjetividade na realidade externa, utilizando sua vida imaginativa para transformá-la em objetos significativos. Nesse sentido, a aprendizagem escolar e a apropriação de materiais culturais relevantes são experiências buscadas pelo indivíduo. Não se trata de uma imposição do meio social, um corte para os desejos, um mal necessário para

produzir o homem civilizado, como pensaram Freud ou Lacan. A cultura, assim como a criatividade que lhe é inerente, é construtiva e não defensiva e secundária. Ele não compartilha da idéia de que “O esforço de humanização de uma criança humana não se faz sem uma ação exercida pelo adulto sobre a criança, que não seja da ordem de uma imposição, de uma injunção. Portanto, uma ação que merece o qualificativo de violenta” (KUPFER, 1988).

Considerando que a cultura é construtiva do homem, na sua positividade e que é ansiada pelo indivíduo, a postura do professor deverá ser diferente da postura daquele que crê que a cultura sempre é imposta ao indivíduo, como uma violência simbólica. Portanto, das concepções winnicottianas sobre o lugar da cultura, refletiremos sobre o papel do professor enquanto facilitador da apropriação criativa da cultura escolar por seu aluno.

Winnicott (1975) destaca dois movimentos fundamentais para o ambiente facilitar o encontro do indivíduo com os objetos externos: 1º- refere-se às funções exercidas pelo meio, que facilitam a construção, pela criança, de um espaço em que pode experimentar, brincar e interagir com determinada cultura. Ele denomina “espaço potencial” o lugar de separação potencial entre o mundo externo e o mundo interno, entre a realidade objetiva e a realidade subjetiva, que pode ser preenchido criativamente. E, o 2º- é fornecer material cultural relevante para um determinado meio, nas frases apropriadas do desenvolvimento da criança, de acordo com sua capacidade, idade e necessidades.

Tentaremos refletir nesse texto, sobre como a escola pode desempenhar essas funções em relação ao seu aluno: participar da instauração e ampliação do espaço potencial e apresentar materiais culturais relevantes de forma que o aluno

possa apropriar deles de forma criativa e singular, preservando sua identidade pessoal e grupal.

Segundo Winnicott (1987) existe um processo contínuo de desenvolvimento emocional que começa antes do nascimento e prossegue ao longo de toda a vida, até a morte (com sorte) de velhice. A partir dessa base podemos estudar as características do processo e os vários estágios em que existe perigo, seja proveniente do interior (instintos) seja do exterior (deficiência ambiental).

Aqueles que, acreditando se basear em Winnicott, culpam a mão supostamente não “suficientemente boa” da criança pobre estão equivocados. Mais do que equívoco é preconceito que o próprio Winnicott (1975) tratou de desmontar: Devemos dirigir nosso olhar em direção a miséria e a pobreza não apenas com horror, mas também com os olhos abertos para a possibilidade de que para um bebê ou uma criança pequena, uma família pobre pode ser mais segura e “melhor “ como meio ambiente do que uma família em uma casa encantadora, onde haja ausência das perseguições comuns.

Além disso, a maioria das crianças que fracassam na escola já demonstrou que tem o espaço potencial construído, são criativas, brincam, dominam com propriedades sua cultura de origem, possuem habilidades e recursos. Suas mães e outras pessoas significativas cumpriram adequadamente o papel de facilitar o acesso à cultura compartilhada por sua família e pelo seu meio. O problema surge quando ingressam na escola e necessitam se familiarizar com a cultura escolar. Várias pesquisas já mostraram a expectativa da criança pobre e de sua família em relação à sua entrada na escola, os projetos e os sonhos envolvidos, a esperança de alcançar um lugar social melhor, entre outros (CRUZ, 1987).

O professor pode facilitar a interação criativa e não submissa do indivíduo com o mundo. Para isso, precisa contribuir para ativar, ampliar e explorar o espaço potencial da criança e até ajudar a construí-lo, se for preciso. Também deve apresentar ao seu aluno o conhecimento historicamente acumulado, considerando relevante pela escola no momento e da forma adequada. O professor precisa se preocupar em receber seu aluno, especialmente no início do processo de escolarização em outras etapas críticas, de forma sensível, preocupado em conhecê-lo melhor e facilitar a transição para a cultura escolar. Falamos de transição, passagem, não de adaptação, submissão e ajuste. Mais do que procurar transmitir conteúdos, impor regras, ajustar a criança à lei da escola, é preciso saber quem é cada aluno. De onde vem? Qual seu ritmo, seu estilo, suas crenças, seus valores, seus hábitos, suas necessidades e suas concepções? O que já sabe? Como construiu esse saber? Como utiliza, onde e como utilizará a cultura escolar? Enfim, olhar para aluno como um ser humano e não como coisa. Pensar em comunicação entre pessoas e não em transmissão de conhecimento para a concepção passiva do aluno. Procurar investir no espaço potencial entre indivíduo e mundo externo, no processo, na passagem e não valorizar exclusivamente os conteúdos objetivos já construídos. E, principalmente, ouvir seu aluno.

Ao ouvir o aluno, mais do que conhecê-lo melhor, o professor permite que ele se escute, se surpreenda pensando, fazendo, sendo. Facilitar e promover formas variadas de expressão, resgatar a história escolar, fazendo perguntas, reconhecer e valorizar o que já foi construindo pelo aluno e identificar os valores e os referenciais do seu grupo de origem são funções básicas do professor preocupado com o indivíduo humano (que por ser humano pode e busca aprender). Freller (1999) falou muito em conhecer a partir da realidade e do referencial do

educando. Piaget, Vygotsky, Ferreiro, entre outros, propuseram ao professor partir do conhecimento já consolidado pelo aluno e de suas concepções sobre o conteúdo a ser abordado para alcançar metas mais complexas.

Winnicott (1987) fala que o professor precisa se preocupar em explorar o espaço potencial entre ele e seu aluno, sendo confiável e fidedigno, podendo instaurar um espaço lúdico, relaxado, apresentando informações onde o educador esteja pronto para recriá-las. Deve-se contemplar no processo ensino-aprendizagem, que o aluno possa se apropriar de conteúdos relevantes de forma singular e criativa, segundo suas concepções e necessidades. É fundamental que o aluno possa experimentar os conteúdos escolares, inicialmente como objetos, criados por ele para facilitar a transição entre sua cultura e a cultura escolar. O professor precisa facilitar a transição, ajudá-lo a construir objetos transacionais com objetos da cultura para, depois, poder estabelecer uma relação (uso) mais objetiva com a tradição dominante.

Vygotsky afirma que “O único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino “ (OLIVEIRA, 1997).

Deve-se considerar que esse ensino “demonstração, assistência e fornecimento de pistas” deve ser apresentado no momento adequado, de forma sensível, completando as características singulares e grupais de seu aluno, para se realizar uma aprendizagem significativa e não o ajuste, a submissão, a aquiescência.

Pode-se pensar que o professor que pode ver nos seus alunos seres humanos e se interessa por acompanhá-los em seu desenvolvimento, pode movimentar-se em direção a eles e realizar uma comunicação significativa. Cada

professor encontrará seu modo despido de preconceitos, conhecer seus alunos, oferecer-lhes oportunidades para se expressarem e mostrarem suas necessidades, para ir ao seu encontro.

O professor, ao ler esse texto, pode imaginar que desconhece a sua realidade, sua classe de 40 alunos, um vasto conteúdo a ser explorado, as tarefas burocráticas a serem realizadas, os baixos salários, o pouco reconhecimento profissional, entre outros. Temos, como já assinada, uma realidade social cujo sistema educacional dificulta esse movimento do professor. No entanto, essa aproximação em relação à realidade do aluno, especialmente no início do processo de escolarização, é possível e desejável. Têm-se inúmeros exemplos bem sucedidos de intervenção de professores de escolas públicas brasileiras nesse sentido. Além de seu trabalho na sala de aula no dia-a-dia, para conhecer cada aluno com seu ritmo e estilo, o professor pode contar com inúmeras pesquisas etnográficas sobre a criança pobre. Sabe-se, por exemplo, que grande parte dos alunos pobres que freqüentam a escola pública e nela fracassam não pertencem, originalmente, ao ambiente no qual vivem atualmente. São migrantes pobres de várias zonas brasileiras, o que segundo Oliveira (1983), tem dois aspectos complementares: de um lado significa ser parte de uma categoria socialmente reconhecida e de outro lado constitui uma dimensão existencial básica para os indivíduos que a carregam consigo, com implicações tanto no nível simbólico como no nível concreto de organização da vida cotidiana.

Além disso, essas pessoas orientam suas vidas para atividades conjuntas e interações sociais e não para projetos individuais. A maioria das soluções para os problemas do cotidiano envolve outras pessoas, e há uma troca permanente de bens entre os indivíduos e as famílias.

Essas outras informações positivas conseguidas através de pesquisas etnográficas em que o pesquisador reconhece, valoriza e participa da construção das habilidades dos indivíduos pesquisadores, podem ser úteis ao professor e fazer parte dos seus cursos de formação.

Olhar para o aluno e reconhecer o que ele é o que ele pode e o que ele já construiu é o primeiro passo que a escola pode realizar no sentido do crescimento e enriquecimento de cada indivíduo e coletivo. Para que isso possa ocorrer, o professor também precisa ser reconhecido em sua singularidade, portador, de características e estilos pessoais. Para respeitar, o professor deve ser respeitado, ter suas necessidades e valores contemplados pela política educacional e ser valorizado socialmente. E, acima de tudo precisa ser olhado como pessoa, para poder olhar para os seus alunos também como pessoas. Talvez seja essa a contribuição que o psicológico pode oferecer a educação.

Catherine Miollot diz que

A única contribuição da Psicanálise à Pedagogia é a consideração na cura analítica que preconiza, a título preventivo, para pais e educadores, de modo que estes, havendo tomado consciência dos maléficos de sua própria educação "darão então mostras de mais compreensão frente às crianças e lhes pouparão de provocações que eles mesmo sofreram.

A referida autora nos diz ainda que,

pela psicanálise do educador, com a identidade estabelecida pelo processo de análise a fim de que saiba não abusar de seu papel e desprender-se do narcisismo, evitará o empecilho que consistiria em situar a criança como seu Eu ideal, isto é, para evitar seus desejos e frustrações no outro.

Em seu trabalho, Cruz (1997) observou que no contrato com as famílias uma constatação salta aos olhos: a grande importância que elas conferem à educação. A afirmação de que a situação social e econômica das classes baixas é tal que seus membros não valorizam a educação, pois não lhe atribuem valor prático, foram negados pelo depoimento de cada mãe ouvida. Para elas, é o

“estudo maior” que irá possibilitar uma profissão mais rendosa e, portanto, a melhoria das condições de vida dos filhos e delas próprias. São freqüentes as falas como a da mãe de Daniele “Eu digo a ela: Dani você tem que estudar que é pra você ajudar a mamãe”. Existe valor prático maior? No entanto, no decorrer do ano letivo as famílias começam a perceber que a escola não ensina ou ensina mal e exige mais do que realmente dá. Isso é constatado principalmente quando as crianças levam para casa tarefas que não sabem fazer, ou incompletas porque não conseguem copiar da lousa. Mesmo as mães que possuem maior escolaridade e desejam ajudar os filhos, tem dificuldades para isso. E quando as mães procuram a escola para pedir ajuda no sentido de promover o maior aproveitamento dos seus filhos, a frustração é a regra. O professor e demais membros da escola colocam nelas ou nas suas crianças a culpa (a possibilidade de solução) de todos os problemas que lhes são apresentados. Diante disso, o que podem fazer a fim de não perderem a esperança de um futuro melhor que sonham conseguir através do sucesso escolar dos filhos? Como não percebem a possibilidade de um enfrentamento coletivo para obter mudanças no funcionamento da escola, resta-lhes tentar modificar os filhos, pois são eles que estão próximos e passíveis de serem transformados por suas ações, tentando isso de todas as maneiras que conhecem.

Acreditamos que o acompanhamento da representação da escola dessa criança pode contribuir para compreenderem melhor o quanto o desempenho escolar delas é o resultado de múltiplos e complexos fatores. O sucesso ou fracasso na aquisição das informações, habilidades e posturas exigidas pela escola aparece como resultado da ação conjunta desses fatores, sendo que boa parte dos quais são exteriores às crianças. E logo ficou evidente que esse desempenho se reflete não só no modo como as crianças pensam e sentem a escola, mas também a si mesmas.

Um aspecto que chama a atenção nas pesquisas, não é a falta de competência do professor para ensinar os conteúdos propostos, mas certos ataques a autoestima das crianças. E as recriminações, tanto a elas como às suas famílias, mostram-se mais veementes nos momentos em que as crianças espelham para o professor que ele não está sendo capaz de lhes ensinar: suas perguntas, demonstrando que não entendem o que ele diz ou que não sabem realizar as tarefas propostas, deixando-o exasperado. O resultado é o estabelecimento de uma relação entre o professor e os alunos, na qual predomina a hostilidade e o medo, bastante presentes na representação da escola das crianças.

Por outro lado, a falta de conteúdo real que conduza, nos encontros na sala de aula, o aspecto formal do que ali fazem passa a ter importância fundamental. Além disso, as atividades desenvolvidas não despertam real interesse nem no professor nem no aluno. Como constatou Patto “o que se ensina e a forma como se ensina tornam a tarefa de ensinar e de aprender uma sucessão de atividades sem sentido que todo professor e aluno executam visivelmente contrafeitos e desinteressados.”

Sinteticamente, pode-se constatar mais uma vez na história recente da pesquisa educacional que todos, independentemente de sua atuação e ou de sua formação, centram as causas do fracasso escolar nas crianças e nas suas famílias. A instituição escolar é, na fala desses atores, praticamente isenta de responsabilidades. A escola o sistema são sistematicamente relegados a um plano mais secundário quando falam sobre o que consideram causas do fracasso escolar.

Moyses e Collares (1997) constatam que do mesmo modo que todos na escola se referem às causas centradas na criança, todos se referem aos problemas biológicos como causas importantes do não aprender. Na opinião desses

profissionais, são apenas justificativas para a situação educacional brasileira. Dentre os problemas citados merecem destaques a desnutrição referida por todos, tanto da educação como da saúde, e as disfunções neurológicas referidas por 92,5% dos 40 professores e 100% dos 19 profissionais de saúde (médicos, psicólogos e fonoaudiólogos). A identidade das opiniões dos profissionais da saúde é tão intensa que não se consegue identificar a formação de quem fala a partir da análise do conteúdo, mesmo quando o assunto refere-se especificamente a problemas de saúde que impediram ou dificultaram a aprendizagem. É importante ressaltar que essa identidade é fundada em opiniões genéticas sem embasamento científico, refletindo o senso comum e preconceitos estabelecidos.

Segundo Cruz (1997), um exemplo de desconhecimento ou pouco caso, por parte de escola, da realidade do aluno em que o analfabetismo não é incomum é a necessidade nitidamente percebida pelas crianças de ajuda diária dos familiares ou vizinhos para a realização dos "deveres de casa". Essa necessidade revela também a inadequação dessas tarefas e é apenas uma das muitas barreiras interpostas entre a criança e o sucesso escolar.

As crianças não demonstram perceber a falta de competência do professor para lhes ensinar embora, seguramente, sofram as conseqüências disso. No entanto, o cerceamento quase total da sua liberdade de ação e a falta de espaço para o prazer; a forma como o professor lida com as dificuldades, responsabilizando-as e as suas famílias pelo seu fracasso; a expectativa negativa dela em relação as suas possibilidades; e o autoritarismo, a violência e a cobrança do que não sabem são sentidos e expressados intensamente ao longo de todo o ano.

Nessas condições, assume importância fundamental para o sucesso escolar a capacidade de as crianças perceberem um valor no aprendizado que

ultrapasse a vivência imediata, a oportunidade de aprenderem, os conteúdos escolares fora da escola, a possibilidade de se deformarem moldando-se ao modelo imposto pela escola e, finalmente, resistirem à frustração de encontrarem tão pouco de que esperavam encontrar na escola. Isso tudo não é uma tarefa fácil mesmo para um adulto.

O grande saldo negativo da experiência escolar das crianças é a diminuição da sua autoestima tanto como aprendizes quanto como pessoas.

Certamente há escolas e professoras mais competentes e, portanto, mais sensíveis aos desejos e às necessidades das crianças pobres que constituem a grande maioria da população, clientela compulsória da escola pública que lhes é oferecida. No entanto, os altos índices de evasão e repetência em todo o Brasil indicam que as histórias dessas crianças não são fundamentalmente diferentes das que se desenrolam na maioria de outras escolas do país .

Um crescente número de estudos (DE ROSE et al., 1993; HANNA et al., 1993; MEDEIROS et al., 1993; MEDEIROS, 1997; STROMER; MACKAY, 1992) tem demonstrado que a aprendizagem de discriminação condicional pode levar os sujeitos a exibir não apenas os comportamentos novos que emergem sem treino específicos. Esse tipo de fenômeno tem despertado crescentes interesses no campo da análise experimental do comportamento, uma vez que aponta para a possibilidade de mostrar como a novidade no campo humano pode se relacionar de maneira ordenada ao desempenho explicitamente ensinado. É possível, segundo De Rose (1993), com procedimentos dessa natureza, caminhar em direção a uma teoria comportamental que compreenda a esfera da atividade humana, referida sob a rubrica da cognição. Pode-se também, por essa via, compreender a “produtividade” do comportamento humano. Há ainda, conforme o referido autor, possibilidades de

derivar procedimentos que possam servir como alternativa em casos onde esta 'produtividade' do comportamento esteja comprometida.

Como aponta Almeida (1992), a generalidade do ensino escolar ainda se situa muito na transmissão da informação. Pouca atenção é prestada ao ensino das competências de resolução de problemas, e embora professores reconheçam a importância de se desenvolver a compreensão e o raciocínio dos alunos, na realidade, esses aspectos não parecem fazer parte do conjunto principal a ser atingido pela educação, já que, na prática, a escola não tem valorizado o pensar e o transformar (METTRAU; MATHIAS 1998). Pouco tem sido feito no sentido de desenvolver no aluno a capacidade de aprender a aprender. É fundamental, pois que se abram espaço para o "aprender a aprender" e o "pensar a pensar". É sem dúvida a possibilidade de discriminação inteligente da informação que funciona como defesa contra o sensacionalismo e a superficialidade e tipos de comunicação interpessoal não confiáveis (PFROMM NETO 1987), permitindo o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Os professores precisam concretizar-se de que suas metas educacionais não se resumem na transmissão de conhecimentos e que devem, portanto atuar no sentido de promover o desenvolvimento dos processos psicológicos pelos quais o conhecimento é adquirido e ensinado aos alunos a aprender a aprender (POZO, 1996). Entretanto, Metrau e Mathias (1998) mencionam que os professores possuem pouco conhecimento, não a respeito de como se expressa a inteligência humana, mas sobre o papel das estratégias de aprendizagem da auto-reflexão e dos processos metacognitivos na aprendizagem. É essencial que professores se beneficiem das contribuições da Psicologia cognitiva e que aprendam a ensinar para o "aprender a aprender". De fato, professores podem ensinar alunos sobre quando e

como usar estratégias de aprendizagem específicas por meios da demonstração e da modelagem de diversas técnicas. Além disso, professores podem aprender a autoadministrar e a orientar o uso dos processos metacognitivos de atividades em que a necessidade de monitoramento externo possa gradativamente ser substituída pelo desenvolvimento da capacidade de automonitoramento e auto-reflexão nos alunos.

Esforços por parte dos professores devem também ser direcionados no sentido de uma reflexão crítica sobre a maneira preconceituosa e estereotipada que alunos brasileiros com rendimento escolar insatisfatório vem sendo alvos, para que se possa transformar o discurso do aluno “culpado pelo seu fracasso escolar” em uma atitude de confiança e credibilidade na capacidade do mesmo para “ aprender a aprender” e se tornar um aprendiz motivado e auto-regulado.

#### **4.1 A relação entre desenvolvimento intelectual e emocional e, a aprendizagem escolar**

Edward Figleer citado por Soares (1986) nos diz que “O desenvolvimento cognitivo é considerado, pelos nativistas, como um processo de desabrochamento “.

Assim, ao se garantir um ambiente normal à criança, definido em termos relativamente amplos, suas habilidades cognitivas se desenvolverão naturalmente.

Consoante o ponto de vista nativista, a criança aprende pela mesma razão que os pássaros voam. Não é preciso forçar a criança a aprender. A aprendizagem é uma característica inerte ao ser humano como tal. A criança realiza grande parte de sua aprendizagem por si própria e, muitas vezes, a única maneira

de maximizar esse processo é simplesmente deixá-la em paz. Algumas de suas aprendizagens mais significativas ocorrem em suas interações diárias com o ambiente, portanto, a aprendizagem para a criança é um processo contínuo e não algo limitado à instrução formal.

Cagliari (1985), entre outros, chama a atenção para a questão da clareza das explicações do professor, como também das informações utilizadas em pesquisas com crianças totalmente inaptas a compreender o que está sendo "explicado" e, portanto, dar a resposta esperada.

A Psicologia Humanista teve como um dos seus objetivos centrais mostrar que o contato direto e constante da pessoa com que seu ser emocional é o ponto de partida e de chegada para o seu desenvolvimento.

Entretanto, ao realçar essa faceta do desenvolvimento, não conseguem, pelo menos teoricamente, integrá-la à dimensão racional, lógica e reflexiva. Com seu pensamento dicotômico, acabam colocando, em campos opostos, o emocional e o racional, em uma lógica que acaba impossibilitando imaginar como ocorreria a integração entre eles. Ficam muito mais valorizadas a instituição e a captação direta e fiel de sentimentos que supostamente estão ocultos e distorcidos pelo racionalismo.

A despeito dessa dificuldade teórica, as proposições ligadas à Educação tiveram o mérito de trazer para o centro da ação pedagógica a criança e seus sentimentos, forçando, assim, a visualização do aluno por outra perspectiva que não apenas a cognitiva e social.

A função da emoção na ação educativa é a de abrir caminhos para a aprendizagem significativa, isto é, aquela aprendizagem que vai ao encontro das necessidades, interesses e problemas reais da criança e, que resultam em novos

significados transformadores, na sua maneira de ser, ampliando o seu campo perceptível, possibilitando a descoberta de novas idéias e aumentando o seu contato, tanto com o mundo subjetivo, quanto com o mundo exterior.

“Os sentimentos e as emoções desejáveis dentro do quadro de referências da Psicologia Humanista são aqueles que provocam situações pouco ameaçadoras que reduzam resistências bloqueadoras de novas aprendizagens e que atraem as crianças para uma participação responsável na sua vida escolar”.

Para a teoria de Wallon, a vida emocional e efetiva evolui tanto quanto a cognitiva e por decorrência é tão educável quanto esta, pois a emoção estabelece as bases da inteligência e, se identificada com o seu desenvolvimento próximo, a afetividade surge como condição para toda e qualquer intervenção sobre aquela. A princípio, estimular a inteligência confundir-se-á com a tarefa de alimentar a afetividade. Mais tarde, a temperatura efetivo-emocional da relação pedagógica representará, provavelmente, o elo catalisador sem o qual a relação de síntese cognitiva não se realiza. Acredita-se que a criança não aprende sem vínculo afetivo. Essa afirmação é, aqui inteiramente procedente, e permitirá afirmar, retomando o nosso tema, que a emoção é o grande mediador da ação pedagógica.

Na visão walloniana do desenvolvimento humano, nenhuma relação é simples e unidirecional. Entre a emoção e a cognição existe filiação, mas também antagonismo, e tendo permitido o acesso ao mundo cultural, a atividade emocional será a seguir, sua adversária permanentemente, sendo que um elo de inibição recíproca é a marca das relações entre razão e emoção. É preciso que ela desapareça enquanto tal para que possa atuar como combustível que alimenta a atividade racional.

Para Wallon, a emoção é a “caixa negra” da ação pedagógica. E, na psicogenética walloniana, entre as duas (afetividades e inteligência) existe elaboração recíproca, sendo que as conquistas do plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo e vice-versa, em que o ponto de partida e de chegada é a construção das personalidades.

A grande lição de psicogenética walloriana refere-se à necessidade do refinamento nas trocas afetivas, a elaboração cognitiva da emocionalidade do próprio educador e ajustes das formas de intercâmbios, sendo tudo isso exigências da própria afetividade em sua marcha que é essencialmente integradora.

As teorias recentes de aprendizagem têm se preocupado com a interação do material a ser aprendido e os processos psicológicos necessários para aprender, enfatizando o estudo sobre modo pelo qual o aprendiz obtém, seleciona, interpreta e transforma a informação (PFROMM NETO, 1987, POZO, 1996).

Pesquisas têm sugerido que é possível ajudar os alunos a exercer mais controle e refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, através do ensino de estratégias de aprendizagem (CLARK, 1990; PRESSLEY; LEVIN, 1983). Conseqüentemente, o papel que as estratégias de aprendizagem desempenham tanto para uma aprendizagem efetiva quanto para a auto-regularização, tem sido cada vez mais reconhecido pelos educadores. Investigações atuais tem se concentrado na identificação das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos espontaneamente ou como conseqüência de treinamentos sistemáticos, na busca dos processos cognitivos utilizados por aprendizes bem sucedidos, bem como de estratégias de aprendizagem (PURDIE; HATTIE, 1996; ZIMMEMAM, 1986, ZIMMERMAM; MARTINEZ-PONS, 1986).

A aquisição do conhecimento, para os psicólogos cognitivos, adeptos da teoria do processo da informação, implica em que os indivíduos sejam capazes de ir além do conhecimento factual em direção ao desenvolvimento de uma capacidade de pensar sobre os próprios pensamentos. Trata-se da metacognição que envolve o pensar sobre as cognições, sobre o comportamento e sobre o próprio processo de aprendizagem, bem como a auto-regulação da aprendizagem (BOEJKAERTS, 1996). Como sintetiza Demo (1988), metacognição refere-se aos conhecimentos dos próprios processos de conhecer, em um planejamento, uma predição e um monitoramento do próprio processo de aprender.

De acordo com Holt (1982), para ser um aluno de bom rendimento escolar é preciso, entre outras coisas, que se tenha consciência dos seus próprios processos mentais e do seu próprio grau de compreensão. Um aluno com desempenho escolar satisfatório, além de ser mais eficaz no uso e na seleção de estratégias de aprendizagem é sempre capaz de dizer que não entendeu algo, pois ele está constantemente monitorando a sua compreensão.

Sem dúvida, conhecer mais profundamente o repertório de estratégias de aprendizagem e os hábitos de estudo de crianças brasileiras se constitui em um passo fundamental para o enriquecimento da capacidade de aprender dos alunos, para a prevenção de dificuldades de aprendizagem em idade precoce, bem como para o avanço no sentido do desenvolvimento de uma teoria mais compreensiva do desempenho acadêmico (BORUCHOVITCH, 1993; 1998).

Uma limitação encontrada em sujeitos deficientes mentais ou com problemas de aprendizagem é a dificuldade em extrapolar para além dos limites do que lhes foi ensinado. Desse modo, os estudos de equivalência de estímulos oferecem um paradigma a ser explorado no ensino, especialmente no ensino de

indivíduos que apresentam dificuldades de aprender pelos métodos convencionais. Já foram relatados estudos, aplicando esse paradigma ao ensino de habilidades de leitura e escrita aos deficientes mentais (MACKAY, 1985; MACKAY; SIDMAN, 1984), e ao ensino de habilidades de uso de moedas em sujeitos severamente retardados (MC DONAGL et al. 1984).

Stromer (1991) relata a revisão que Singh e Singh (1986) realizaram em relação às pesquisas sobre ensino de leitura para retardados mentais no qual, segundo eles, os procedimentos baseados na equivalência de Sidman foram “exemplares em termos de sofisticação metodológica e consistem na melhor evidência de que habilidades básicas de leitura podem ser ensinadas para esta população [...]”.

Não seria também um dos caminhos para explicar os chamados comportamentos criativos, englobados sob o rótulo de criatividade?

Consoante Rose (1989), estaríamos caminhando em direção a uma perspectiva bastante concreta para se lidar com os fenômenos cognitivos em termos de processo compartimentais, possivelmente, a uma profícua compreensão das relações entre pensamentos e linguagem e talvez entre inteligência e comportamentos.

Para Chiarottino et al. (1987), o déficit cognitivo (quando afastada a hipótese de comportamento orgânico) deve ser atribuído simultaneamente à interrupção do desenvolvimento endógeno das estruturas de pensamentos e à precariedade de estimulação do contexto sócio-cultural, como acontece com os indivíduos de baixa renda, os quais estão em desvantagem cognitiva real porque não tiveram a oportunidade de serem solicitados pelo contexto sócio-cultural e nem puderam desenvolver suas potencialidades cognitivas, embora essa defasagem

possa ser temporária, desde que sejam estimuladas a superá-los. De acordo com Chiarottino (1972), qualquer déficit ou desenvolvimento da inteligência depende da interação do indivíduo com o contexto.

A avaliação psicológica, através de testes, supõe que a relação entre inteligência e aprendizagem é de natureza unidirecional, ou seja, da inteligência para a aprendizagem, sendo que essa tendência linear tradicional está sendo superada pela “influência da aprendizagem na inteligência” (ALMEIDA, 1992).

A concepção do significado de inteligência está impregnada de acentuado relativismo cultural, sendo que o conceito de inteligência, segundo Marques (1987), está equacionado com necessidades e aspirações culturais e sociais que se relacionam a valores finalidades, as quais são históricas e socialmente produzidas.

## 5 VIGOTSKY – NA HISTÓRIA, PELA LINGUAGEM, INDO AO ENCONTRO DO SUJEITO E DA APRENDIZAGEM

Para Vigotsky onde há um homem imaginando, combinando, descobrindo, ali surge a criação. Associa imaginação e realidade. Liga também a fantasia à experiência acumulada pelo homem. A riqueza e a complexibilidade das experiências criam, na fantasia, combinações indefinidamente e possibilitam ao homem expandir-se “para além do circunstancial e do imediato”.

Experiência e imaginação dão origem a um produto que vem do homem na sua realidade circunstancial e social, mas vai além dele. Interagem nesse trabalho criador fatores sociais: a cultura e a história.

Segundo a teoria de Vigotsky, “os homens criam e usam, no curso da história, os signos, a linguagem, a escrita e os números através dos quais internalizam a cultura e se tornam capazes de agir como sujeitos históricos produtores de cultura”.

A consciência do indivíduo se transforma, os processos mentais mudam, a capacidade crítica se constrói na medida em que internaliza os sistemas de signos produzidos culturalmente.

Vigotsky evidencia o papel da atividade na Promoção da Consciência. A palavra, enquanto atividade, passa, aos poucos, da condição de “apenas indicação” para significações generalizadas. É no diálogo intersubjetivo que as possibilidades da palavra se ampliam, sendo que as interações sociais e a linguagem são decisivas na constituição do sujeito, o qual, então, não age isoladamente, mas interage e os signos lingüísticos lhe dá suporte. A linguagem, pois, tem fundamental importância na constituição do psiquismo.

O contexto é que dá sentido às palavras, contexto esse carregado de motivação, afetividade e emoções. Por isso, é preciso ir além do pensamento e apostar na inovação do outro.

Para Vigotsky, o papel da linguagem é visto segundo a concepção marxista do homem, o qual é social e sociável e é histórico, sendo que a linguagem, então, é de veículo de contato com o mundo exterior, mas com mundo interior também, pois existe no processo de formação da consciência.

Destacam Vigotsky e Politzer que a personalidade não é um amálgama de processos psicológicos complexos e genéricos, mas o “drama” vivido nas relações interpessoais, em condições sociais específicas, por indivíduos peculiares em constituição. É na dinâmica dos acontecimentos reais, singulares no espaço e no tempo, que a personalidade torna-se uma personalidade “para si”, mediante o ato de ter-se mostrado aos outros como tal. Ou seja, somente em relação a outros indivíduos tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer.

Da perspectiva da constituição social, estudar o sujeito implica estudar relações entre sujeitos em suas condições sociais específicas de produção, e lidar com a multiplicidade (eu/ outro do outro) na unidade do próprio sujeito. Tal empreitada requer que nos coloquemos à margem das atenções da metapsicologia, difícil de superar nos quadros de nossa formação moderna.

Na sua concepção marxista do homem, Vigotsky acredita que são as mudanças na vida material, na sociedade e na cultura que produzem mudanças na consciência e no comportamento. Com isso, se afasta do racionalismo idealista e do empirismo vigente no seu tempo e da concepção organicista de Piaget, por isso

rejeita a independência entre aprendizado e desenvolvimento, como também a identificação de desenvolvimento e aprendizagem, e sua teoria de zona de desenvolvimento potencial.

Num desenvolvimento organizado, o aprendizado gera desenvolvimento e “desencadeia vários processos”. Também os conhecimentos espontâneos e os científicos se relacionam consideravelmente, sendo que os espontâneos abrem caminho para os científicos, e os científicos “fornecem estruturas para o desenvolvimento (ascendente) dos conceitos espontâneos”.

Em Vigotsky, a linguagem tem papel fundamental enquanto veicula o contato com o mundo exterior, mas também participa do processo da formação da consciência, propiciando a internalização do mundo exterior.

A abordagem sobre as relações entre aprendizado e o desenvolvimento podem iluminar a prática escolar no sentido de:

- a) como articular conhecimentos escolares e conhecimentos vivência / culturais; e
- b) o pensamento de Vigotsky que considera indissociável, na produção humana, o conteúdo e a forma, dará ensejo para debitar várias tendências da prática escolar dicotomizados.

“A criança não é um adulto incompleto, não é um pedaço inacabado de uma seqüência de etapas, mas sujeito social e histórico hoje [...]”. Também o professor não é um “ser estático”, não está completo. Constrói-se diuturnamente. Esses conceitos corrigem distorções e abrem possibilidades incontáveis para a prática escolar.

Rey (2000) em seu artigo analisa o lugar das emoções na constituição social do psíquico, destacando, sobretudo a contribuição de Vigotsky. O texto enfatiza, particularmente, duas idéias que mais impacto exercem na reconstrução da psicologia por Vigotsky: o desenvolvimento das funções psíquicas na atividade e a mediação dos signos na constituição dessas funções. O conceito de “situação social do desenvolvimento” revela a preocupação de Vigotsky em interagir a riqueza dos processos internos, constituídos na história anterior do sujeito, com as influências que caracterizam cada um dos momentos sociais do desenvolvimento. Destaca-se, também, a importância que a “vivência” e a categoria de “necessidades” têm no pensamento de Vigotsky. Finalmente, é analisada a questão da “personalidade” como construção teórica que reconhece ontologicamente a subjetividade individual, entendida como um processo de um sujeito que existe socialmente.

### **5.1 Vigotsky: reflexões sobre a aprendizagem e o desenvolvimento**

As contribuições da teoria vigotskiana para o processo de aprendizagem e desenvolvimento passam por muitas sutilezas. Não se pode perder de vista que muitas são as percepções que envolvem a respeito dessa temática. Autores dos mais diversos trazem entendimentos que muitas vezes se mostram antagônicos. A relação entre desenvolvimento e aprendizagem, por vezes, traz uma compreensão bastante diferente de uma teoria para outra. Ora uma teoria privilegia o desenvolvimento em detrimento da aprendizagem, ora os aproximam, “os problemas encontrados na análise psicológica do ensino não podem ser corretamente resolvidos ou mesmo formulados sem nos referirmos à relação entre o aprendizado e o desenvolvimento em crianças em idade escolar” (VYGOTSKY, 1994, p.103).

Segundo o autor, ainda é uma parte obscura, sob o ponto de vista metodológico, a discussão dessa relação fundamental entre aprendizagem e desenvolvimento (VYGOTSKY, 1994). Dentro dessa perspectiva, Vigotsky apresenta três abordagens referentes à temática.

### **1ª. O desenvolvimento se antecipa à aprendizagem**

Dentro das “divisões” apontadas por Vigotsky, a primeira afirma que existe uma “separação” entre desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento independe dos processos de aprendizagem, é um elemento que não sofre interferência. Vigotsky assinala que o aprendizado, nesta perspectiva, “[...] simplesmente utilizaria os avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso” (VYGOTSKY, 1994, p.104).

Pelo visto, as argumentações sinalizam para a compreensão, percebendo-se que essa abordagem teórica secundariza, para não dizer elimina, o papel do aprendizado colocando-o como um elemento sem possibilidades de interferência real no desenvolvimento. Vigotsky (1994, p. 104) analisa e, de forma incisiva, pontua a questão nestes termos:

Uma vez que essa abordagem se baseia na premissa de que o aprendizado segue a trilha do desenvolvimento e que o desenvolvimento sempre se adianta ao aprendizado, ela exclui a noção de que o aprendizado poder ter um papel no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções ativadas durante o próprio processo de aprendizado. O desenvolvimento ou maturação são vistos como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele. Para resumir essa posição: o aprendizado forma uma superestrutura sobre o desenvolvimento, deixando este último essencialmente inalterado.

As reflexões acerca dos pressupostos dessa abordagem teórica, mostram que o papel do professor é trabalhar na “faixa” de desenvolvimento apresentada pela criança para que não ocorram conteúdos fora do tempo:

Eles temem, especialmente, as instruções prematuras, o ensino de um assunto antes que a criança esteja pronta para ele. Todos os esforços concentram-se em encontrar o limiar inferior de uma capacidade de aprendizado, ou seja, a idade na qual um tipo particular de aprendizado se torna possível pela primeira vez (VYGOTSKY, 1994, p. 104).

## **2ª. Desenvolvimento e Aprendizagem são uma identidade**

Na segunda perspectiva teórica, existe uma identidade entre o desenvolvimento e a aprendizagem, isto é, aprendizagem é desenvolvimento e vice-versa. A discussão desta segunda elaboração está posta em um conjunto de teorias que se embasam em pressupostos muito parecidos, “essa identidade é a essência de um grupo de teorias que na sua origem são completamente diferentes” (VYGOTSKY, 1994, p. 105). Entretanto, existem elementos nestas elaborações que se aproximam daquelas em que Piaget é o referencial, o caso é que “em ambas o desenvolvimento é concebido como elaboração e substituição de respostas inatas”, (VYGOTSKY, 1994, p 105). James (apud VYGOTSKI, 1994, p.105) diz: “Em resumo não existe melhor maneira de descrever a educação do que considerá-la como organização dos hábitos de conduta e tendências comportamentais adquiridos.” E Vygotsky (1994, p.105), assim se expressa: “O desenvolvimento reduz-se, primariamente, à acumulação de todas as respostas possíveis. Considera-se qualquer resposta adquirida como uma forma mais complexa ou como substituto de uma resposta inata.”

É claro que as aproximações param por aí, pois:

[...] apesar das similaridades entre a primeira e segunda posições teóricas, há uma grande diferença entre seus pressupostos, quanto às relações temporais entre os processos de aprendizado e de desenvolvimento. Os teóricos que mantêm o primeiro ponto de vista afirmam que os ciclos de desenvolvimento precedem os ciclos de aprendizado; a maturação precede o aprendizado e a instrução deve seguir o crescimento mental. Para o segundo grupo de teóricos, os dois processos ocorrem simultaneamente; aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos, da mesma maneira que duas figuras geométricas idênticas quando superpostas (VYGOTSKY, 1994, p.106).

Postas essas considerações, que explicitam e torna claro o entendimento das duas posições em destaque, veja-se, agora, como se estruturam os pressupostos da terceira das posições discutidas por Vygotsky.

### **3ª. Desenvolvimento e Aprendizagem se combinam**

Nas ponderações feitas por Vigotsky, a terceira das posições apresentadas tenta superar os extremos encontrados nas posições 2 e 3 e nesta tentativa propõe uma combinação entre os processos de aprendizado e desenvolvimento.

A abordagem de Koffka (apud VYGOTSKY, 1994, p.106), dentre outras que compõem este universo, pondera que:

O desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia o outro – de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso ; de outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também processo de desenvolvimento.

Ainda segundo as considerações postas por Vigotsky (1994, p.106), existem três novos elementos, trazidos por esta teoria, que geralmente são vistos isolados:

O primeiro, como já assinalamos, é a combinação de dois pontos de vista aparentemente opostos, cada um dos quais tem sido encontrados separadamente na história da ciência. A verdade é que, se esses dois

pontos de vistas podem ser combinados em uma teoria, é sinal de que eles não são opostos e nem mutuamente excludentes, mas têm algo de essencial em comum. Também é nova a idéia de que os dois processos que constituem o desenvolvimento são interagentes e mutuamente dependentes.

Corroborando as considerações de Vigotsky sobre a proposição de Koffka; Newman e Holman (2002, p.75) colocam que:

Koffka, por exemplo, propõe que o desenvolvimento em si mesmo tem caráter dual – existe o desenvolvimento como maturação e o desenvolvimento como aprendizagem. Um influencia o outro em certa medida, mas Koffka não especifica como. Embora seja um ligeiro avanço sobre posições extremas anteriores, longe de “desatar o nó” e tornar possível explorar a relação mais funda entre desenvolvimento e aprendizagem, a teoria de Koffka estreita mais ainda o nó.

Concluindo no que se refere às proposições trazidas por Koffka (apud VYGOTSKY, 1994, p.106) pondera:

O terceiro e mais importante aspecto novo dessa teoria é o amplo papel que ela atribui ao aprendizado no desenvolvimento da criança. Essa ênfase leva-nos diretamente a um velho problema pedagógico, o da disciplina formal e o problema da transferência.

Vygotsky (1994, p.107) vai discutir, a partir das considerações de Thorndike, que os teóricos em Psicologia e Educação não refletiram de forma aprofundada sobre esta assertiva:

Os professores acreditavam e agiam com base na teoria de que a mente é um conjunto de capacidades - poder de observação, atenção, memória, pensamento, assim por diante - e que qualquer melhora em qualquer capacidade específica resulta em uma melhora geral de todas as capacidades. Segundo essa teoria, se o estudante aumentasse a atenção prestada à gramática latina, ele aumentaria sua capacidade de focalizar a atenção sobre qualquer tarefa.

Na verdade, os autores que acreditavam nesta perspectiva, não tinham a perfeita dimensão do que era a apreensão do conhecimento por parte dos sujeitos, Vygotsky (1994, p.107) ampliando a crítica, acrescenta:

Portanto, se alguém aprende a fazer bem uma única coisa, também será capaz de fazer bem outras coisas sem nenhuma relação, como resultado de alguma conexão secreta. Assume-se que as capacidades mentais funcionam independentemente do material com que elas operam, e que o

desenvolvimento de uma capacidade promove o desenvolvimento de outras.

Vigotsky, mostrando o equívoco dos que pensam que a mente é um emaranhado de capacidades gerais como observação, atenção e memória, julgamento, pondera que:

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidades para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas. De acordo com esse ponto de vista, um treino especial afeta o desenvolvimento global somente quando seus elementos, seus materiais e seus processos são similares nos vários campos específicos; o hábito nos governa [...]. A melhora de uma função da consciência ou de um aspecto de sua atividade só pode afetar o desenvolvimento de outra na medida em que haja elementos comuns a ambas as funções (VYGOTSKY, 1994, p.108).

Ainda indo de encontro aos teóricos que comungam com a proposição de que em se apreendendo determinado aspecto da realidade, este aprendizado deverá se expandir para outros, vai concordar com autores como Kofka (apud VYGOTSKY, 1994, p.108):

A partir dos seus estudos dos princípios estruturais, afirmam que o processo de aprendizado não pode, nunca, ser reduzido simplesmente à formação de habilidades, mas incorpora uma ordem intelectual que torna possível a transferência de princípios gerais descobertos durante a solução de uma tarefa para várias outras tarefas. Desse ponto de vista, a criança, durante o aprendizado de uma determinada operação, adquire capacidade de criar estruturas de um certo tipo, independentemente dos materiais com os quais ela está trabalhando e dos elementos particulares envolvidos. Assim Kofka não imaginava o aprendizado como limitado a um processo de aquisição de habilidades.

Não concordando nem com a primeira proposição que vê os processos de desenvolvimento da criança independentes do aprendizado (Piaget está entre os que pensam dessa forma), nem tampouco com Thorndike para quem o aprendizado e o desenvolvimento coincidem em todos os pontos, menos ainda com Kofka que entende que o desenvolvimento é sempre um conjunto maior que o aprendizado, porque:

A questão a ser formulada para chegar à solução desse problema é complexa. Ela é constituída por dois tópicos separados: primeiro, a relação geral entre aprendizado e desenvolvimento; e, segundo os aspectos específicos dessa relação quando a criança atinge a idade escolar (VYGOTSKY, 1994, p.109).

É a partir da *Zona de Desenvolvimento Proximal* que Vigotsky que vai buscar solução deste aparente paradoxo:

Já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo. De fato, por acaso é de se duvidar que a criança aprende a falar com os adultos; ou que, através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquire várias informações; ou que, através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repositório completo de habilidade? De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança (VYGOTSKY, 1994, p.110).

No sentido de tornar explícita a ZDP e, ao mesmo tempo, mostrar elementos capazes de torná-la compreensível na questão escolar, Vigotsky, a partir de um exemplo bem característico, apresenta-a:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de 'brotos' ou 'flores do desenvolvimento, ao invés de 'frutos' do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (Vygotsky, 1994, p.113).

Na teoria Histórico-Cultural, a categoria que discute a questão da aprendizagem por imitação e, conseqüentemente, lança um novo olhar no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança é zona de desenvolvimento proximal.

A escola de uma forma geral sempre trabalhou naquilo que o aluno era capaz de fazer dentro de um nível possível de aprendizagem, sem desafiá-lo, portanto, não se tentava ir além das capacidades. Vigotsky (1994, p. 111) argumenta que

Um fato empiricamente estabelecido e bem conhecido é que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança. Por exemplo, afirma-se que seria bom que se iniciasse o ensino de leitura, escrita e aritmética em uma faixa etária específica. Só recentemente, entretanto, tem-se atentado para o fato de que não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Temos que determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento.

O primeiro nível seria aquele em que o indivíduo é capaz de realizar, sem auxílio algum as tarefas que lhe são pedidas ou sugeridas, existe pleno domínio do que é feito e como fazê-lo, ou seja, o nível real de desenvolvimento.

Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real. Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas (VYGOTSKY, 1994, p. 111).

O outro nível de desenvolvimento da criança é o potencial, aquele que está em “formação”, aquele em que as tarefas precisam ser auxiliadas pelas crianças maiores, pelo professor, pelos mais experientes e que possibilita que o indivíduo vem a fazer estas atividades sozinho posteriormente, justamente por causa do apoio dos outros. Vygotsky (1994, p. 111) assevera que

Se a criança resolve o problema depois de fornecermos pistas ou mostrarmos como o problema pode ser solucionado, ou se o professor inicia a solução e a criança completa, ou ainda, se ela resolve o problema em colaboração com outras crianças - em resumo, se por pouco a criança não é capaz de resolver o problema sozinha - a solução não é vista como um indicativo de seu desenvolvimento mental. Esta ‘verdade’ pertencia ao senso comum e era por ele reforçada. Por mais de uma década, mesmo pensadores mais sagazes nunca questionaram esse fato; nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha.

O professor atento pode utilizar o conhecimento da zona de desenvolvimento proximal para ampliar as possibilidades dos alunos já que estará trabalhando sempre no vir a ser, provocando-lhes zona de aprendizagens nas ações

sugeridas em sala de aula. “Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação” (VYGOTSKY, 1996, p.113).

Não se pode deixar de perceber, a partir das proposições da teoria Histórico-Cultural, que o bom aprendizado é aquele que se antecipa às possibilidades da criança, ao invés de trabalhar nas capacidades mentais já alcançadas por elas. Por que não utilizar as projeções de zona de desenvolvimento proximal no cotidiano da sala de aula? Quais seriam os empecilhos para que os professores verificassem o quão pode ser importante a sua inserção no espaço infantil? Quanto a isso

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VIGOTSKY, 1996, p.117).

Na expectativa de uma compreensão mais aprofundada do processo de aprendizagem e desenvolvimento, é preciso se apropriar das proposições sinalizadas por Vigotsky, quebrando alguns dos preconceitos presentes no espaço da sala de aula. Neste sentido é que ele detalha as premissas básicas da sua hipótese de trabalho.

Resumindo, o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal (VIGOTSKY, 1994, p.118).

Neste momento, toca-se num ponto crucial na discussão do processo de aprendizagem e desenvolvimento, quando o autor russo apresenta claramente sua

percepção a respeito da trama. Para o desenvolvimento a aprendizagem, é fundamental, ou seja, as ações culturais são determinantes na maturação da criança e não o contrário como está delineado, por exemplo, na teoria de Piaget.

Nossa hipótese estabelece a unidade mas não a identifica entre os processos de aprendizado e os processos de desenvolvimento interno. Ela pressupõe que um seja convertido no outro. Portanto, torna-se uma preocupação importante na pesquisa psicológica mostrar como se internalizam o conhecimento externo e as capacidades (VIGOTSKY, 1994, p.118).

Finalizando, procura deixar explícito o quanto é perigoso fechar-se em uma concha nas questões do desenvolvimento, sem refletir sobre a flexibilidade das hipóteses e diz:

Um segundo aspecto essencial de nossa hipótese é a noção de que, embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável (VIGOTSKY, 1994, p.119).

## 6 CONCLUSÃO

A análise da relação entre linguagem e escola trouxe à nossa reflexão uma melhor visão sobre o papel da linguagem e de sua utilização pelas diferentes classes sociais.

Foi visto, em primeiro momento, o que seria Educação, como o ensino no Brasil é diferente, e que, o acesso das classes populares à escola foi legitimado por um discurso oficial pela democratização do ensino, embora, na realidade, a escola fosse uma lenta conquista do povo na luta pela democratização do saber.

É através da escola que a ideologia da classe dominante é passada para as classes desfavorecidas, ou seja, embora haja outras instituições do Estado com a função de assegurar a sujeição à ideologia dominante, a escola é o aparelho de Estado que dispõe durante tanto tempo de audiência obrigatória e gratuita, como observam Bourdieu e Passeron (1982) e outros autores.

A partir da leitura abordada, conclui-se que a escola primária dita gratuita, obrigatória e igual para todas as crianças possui, na verdade, um caráter de conservação social, ou seja, de reprodução da hierarquia social e não busca, na realidade, democratização do saber e a superação das injustiças sociais.

Constatamos, ainda, que a utilização diferenciada da linguagem por classes distintas gera conflitos entre alunos de classes médias e altas e alunos das camadas populares de baixa renda, como observou Bernstein (1985). Nesse sentido, a linguagem e a sua expressão demonstraram as diferenças sociais existentes em sociedades de classes.

Objetivando explicar o fracasso, surgem algumas ideologias que vão justificar esse fracasso, especialmente aquelas que transformam as diferenças

sociais em deficiências, sendo que, dessa forma, a escola isenta-se de suas responsabilidades na aprendizagem do aluno. A escola, que deveria ser de todos, tende a rejeitar todos os alunos que não podem acompanhar um currículo escolar cada vez mais reservado a uma elite de classe média e alta, sendo que essas hipóteses que visam explicar o fracasso escolar, utilizando argumentos que transformam as diferenças sociais em deficiência lingüística, foram contestadas por muitos autores.

Soares (1986), por exemplo, observa que a deficiência lingüística é um estereótipo decorrente de preconceitos de sociedades dividida em classes.

Assim sendo os alunos são discriminados pela própria escola, pois esta não admite diferenças lingüísticas, pois possui uma linguagem que é considerada “padrão”, e linguagem esta que se refere a um modelo verbal dominante.

Muitas críticas e hipóteses foram elaboradas para explicar a situação atual do ensino, ou seja, o fracasso em que se encontra o ensino, mas poucas são as soluções ou medidas apontadas para se solucionar essa problemática.

Soares (1986) observa que não há falta ou ausência de culturas, porém o que há são diferenças intelectuais entre classes sociais. Não podemos assim estabelecer valores ativos entre culturas distintas ou entre classes sociais distintas.

Labov desmistifica a deficiência lingüística provando, em suas pesquisas, que crianças das classes populares recebem grande estimulação verbal e que a metodologia utilizada por outros pesquisadores é inadequada à pesquisa sócio-lingüística. No entanto, ainda se procura várias maneiras de explicar o fracasso escolar. A relação escola e sociedade têm sido abordada por diferentes autores, como por exemplo, Bourdieu e Passeron,(1982), que contestam a função social que a escola vem exercendo atualmente.

Para eles e outros autores, a escola que deveria ter a função de promover a igualdade social, ao longo dos anos, vêm promovendo desigualdades sociais através das discriminações e marginalizações sofridas pelos alunos das classes populares, principalmente quando a escola transforma as diferenças lingüísticas desses alunos em deficiências.

Os referidos autores acreditam que a solução para esta situação seria uma transformação em toda estrutura social garantindo, assim, igualdades sociais e econômicas para todos, sendo que dessa forma a escola exerceria a sua verdadeira função que é de democratizar o saber formal, preparando os indivíduos, sejam eles de qualquer camada social para o desempenho de papéis sociais.

Outro aspecto importante salientado refere-se ao desenvolvimento emocional, a função da emoção na ação educativa. Alguns autores ao tratarem dos aspectos como causas do fracasso escolar, perdem de vista a "pessoa", concentrando apenas no indivíduo, sendo que, sem vínculo emocional, a criança que busca estabelecer sua identidade se relacionando com o outro, se perde, pois precisa de ambientes normais, como dizem os nativistas, para desabrocharem.

Em Vigotsky, as funções mentais superiores são apresentadas como produzidas no desenvolvimento sócio- histórico da espécie humana e restabelecidas nos indivíduos a partir de transformações no espaço intrapessoal (de interação) para o interpessoal (de subjetivação), tendo a linguagem, como medidora privilegiada desses processos. Através da linguagem (falada ou não), o indivíduo apreende o significado das atividades humanas de sua cultura, quer siga pela experiência vivenciada com os outros, quer com objetivos que sintetizam as atividades de gerações anteriores ou, ainda sua própria história de ação nesse objetivo e com os outros sociais.

Wallon recupera a importância dos aspectos emocionais mediadores do mundo físico, ideológico e social, no processo de ação e interiorização da ação e dá lugar central a dimensão efetiva no desenvolvimento.

Wallon e Vygotsky enfatizam, no processo de desenvolvimento, não só as transformações sofridas pela criança e seu meio social, como também a importância da capacidade individual de compreender os seus significados simbólicos e afetivos para seus e outros sociais.

Vygotsky nos disse que os homens criam e usam no discurso da história os signos, a linguagem e a escrita através dos quais internalizam a cultura e se tornam capazes de agir como sujeitos históricos produtores de cultura. Se a escola nega como cultura o que a criança traz em sua história de vida, como ela será capaz de agir como sujeito histórico ?

Em relação ao professor, ele é o mediador entre a escola e a criança, se ele próprio não se constituir como sujeito, terá condições de propiciar à criança algo que ele próprio não possui?

Outro aspecto a considerar em relação ao fracasso escolar trata-se de que “reprovações sucessivas excluem a maioria das crianças que nela ingressa”.E, será que não reprovar essas crianças, lhes propiciará educação? Formará cidadãos ou formará marginalizados diplomados?

Com relação ao trabalho do psicólogo na área de educação, ele é um tanto “limitado”, pois a proposta da escola é de que o psicólogo faça um trabalho de readaptação, de reeducação, de reabilitação e de integração desse contingente de crianças que fracassaram na escola, sendo que isso seria uma prática “domesticadora”.

Porém, a postura do psicólogo não deve ser a de “curar”, “prevenir” os problemas de aprendizagem e de comportamentos que surgem no interior da escola mas, sim, a partir dessa solicitação de cura e “prevenção”, abrir espaços onde se possa discutir o caráter social e psicopedagógico do ensino, com o objetivo de transformar as condições de misérias e de opressão em que vive a maioria da população.

Pôr em prática uma psicologia que leve em consideração a articulação do indivíduo e de seu grupo social à sociedade global, é um desafio para os psicólogos ou, sem perder de vista a dimensão social e emocional do indivíduo.

## REFERENCIAS

ALMEIDA, L. S. Inteligência e aprendizagem: dos seus relacionamentos à sua promoção. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 8, n.3, p.277-292. 1992

ALMEIDA, R. M. et al. **Causas de retenção escolar na 1ª série do ensino de 1º grau: uma nova abordagem**. Resumos de Comunicações Científicas da 31ª Reunião Anual DA SBPC. Fortaleza: SBPC. 1979. p.7330

ALVES, R. O preparo do educador. In: BRANDÃO, C. R. (Org). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal.1984.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da educação** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

BALZAN, N. C.; PAOLI, N. J. Licenciaturas ou discurso e a realidade. In: PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 147-151.

BAQUERO, R. Os processos de desenvolvimento e as práticas educativas. In: \_\_\_\_\_. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BERNSTEIN, B. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: PATTO, M. S. H. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz. 1985.

BOEKAERTS, M. Self-regulated Learning at the junction of cognition and motivation. **European Psicologist**, v. 1, p.100-112. 1996.

BORUCHOVITCH, E. A Psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectiva para o fracasso escolar brasileiro. **Tecnologia Educacional**, v22, n. 110/111, p.22-28.1993.

BORUCHOVITCH E. **Understanding Braziliam student's use of learning strategies**. INTERNATIONAL CONGRESS OF APPLIED PSICOLOGY. 24. 1998. São Francisco, CA, EUA.1998.

\_\_\_\_\_. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 1999.

BOSI, E. **Cultura de massa popular**. 9. ed. São Paulo: Vozes, 1996.

BOURDEN, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRANDÃO, F. A formação dos professores e a questão da educação das camadas populares. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, 1982.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_ Decreto nº 3.276, de 06 de janeiro de 1999.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172/01, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.540/68, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Lei nº 3.554, de 07 de agosto de 2000. Dispõem sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ciências Naturais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP nº 115 de 10 de agosto de 1999.

\_\_\_\_\_. Parecer 251/62. Estabelece o currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia.

\_\_\_\_\_. Portaria 1.403, de 09 de junho de 2003, do Ministro da Educação Dispõe a implementação de um Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de professores. Brasília: MEC/SEF, 2003.

CLAUDIUS; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. **A vida na escola e a escola da vida**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1990

GAGLIARI, L. C. O príncipe que virou sapo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 55, p. 50-62, nov.1985.

CARREHER, T. N.; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. D. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez 1989

CARREHTHER, T. N.; SCHILEMANN, A. L. D. Fracasso escolar: uma questão social. **Cadernos de Pesquisas**, n. 45, p. 3-19, maio,1983

CHIAROTTINO, Z. R. **Piaget**: modelo e estrutura. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

\_\_\_\_\_; CARREHER, D.W.; SHCHLIEMANN, A. D. A inteligência da criança brasileira. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v.7 , n.1, p.21-24,1987.

CLARK, R. E. A cognitive theory of instructional method. AMERICAM EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION ANNUAL MEETING, Boston, MA EUA. 1990.

COLLARES, C. A. L. **O cotidiano escolar patologizado**: espaço de preconceitos e práticas cristalizadas. Universidade de São Paulo, 1995. (Tese de livre docência não publicada) –

CRUZ, S. H. V. **A representação da escola em crianças da classe trabalhadora**. 1987. ..f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. Representação de escola e trajetória escolar. *Psicologia USP*. São Paulo, v. 8, n. 1, 1997.

DEMBO, M. H. **Applying educational psychology in the classroom**. 3. ed. New York: Logman, 1998.

DE ROSE, J. C. Classes de estímulos: implicações para uma análise comportamental da cognição. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, v. 9, n. 2, p. 283-303, 1993.

DIAS, E. O. **A teoria das psicoses em D. W. Winnicott**. 1998. 367f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1998

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1961.

FINI, L. T. D. Rendimento escolar e psicopedagogia. In: SISTO, F. F. et al (Org.). **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis, Vozes, 1996.

FREITAG, B. **Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

FRELLER, Cintia Copit 1999: "Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem", *Psicologia-USP*, v. 10, n. 2.

GATTI, B. A. Reprovação na 1ª série da 1º grau: Um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, 38, 3-13, 1981.

GHIRARDELLI JR., Paulo. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo. Atlas. 1991.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HANNA, E. S. et al. Treino de cópia com resposta construída e o desempenho em ditado II: efeitos dependentes do nível de generalização na linha de base de leitura. **Resumos de comunicações científicas, XXV Reunião Anual de Psicologia.** Ribeirão Preto: SBP, 1983. p. 305.

HOUSTON, S. Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível socioeconômico,. In: PATTO, M. H. (Org.). **Introdução à psicologia escolar.** 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p.174

KOWARICK, L.F.F. (Org.). Cidade e cidadania: cidadão privado e subcidadão público. **São Paulo em Perspectiva,** 1991, vol. 5, nº 2, p. 2-8

KRAMER, S. **Por entre as pedras:** arma e sonho na escola. São Paulo, Ática, 1993.

KUPFER, M. C. A violência na educação: educação violenta. In: LEVISKY, D. L. (Org.). **Adolescência pelos caminhos da violência.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

LEITE, L. B. **As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget.** In: Cadernos CEDES, 1997.

LEITE, S. A. S. O fracasso escolar no ensino de primeiro grau. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. 69, n. 163, p. 510-540. 1988.

LEMOS, C. T. G. Teorias da diferença e teorias do déficit: os programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização. **Educação & Sociedade,** v. 20, n. 20, p. 75-89, 1985.

LINHARES, M. Y. O fracasso do ensino público: idéias e ensaios. **Jornal do Brasil,** n. 130, p. 4-5, 1991.

MACDONAGH, E.; McILVANE, W. J.; STODDARD, L. T. Teaching coin equivalences via matching to sample. **Applied Research in Mental Retardation,** v. 5, p. 177-197, 1984.

MACKAY, H.; SIDMAN, M. (1984). Teaching new behavior via equivalence relations. In: P. H. Brooks, R. Sperber e C. McCauley (Orgs.). **Learning and cognition in the mentally retarded**. Hillsdale: Erlbaum, 1984. p. 493-513.

MACKAY, H. A. Stimulus equivalence in rudimentary reading and spelling. **Analysis and Intervention in Developmental Disabilities**, v. 5, p. 373-387, 1985.

MANNONI, M. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. **Qualidade de ensino em tempo de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARQUES, J. C. O Significado da Inteligência: Dimensões Cognitivas, Sócio-Políticas e Existenciais **Revista "Psicologia: Reflexão & Crítica"**, v. 2, n. 1/2, 1987.

MARX, K. **Os pensadores**. São Paulo, Abril, 1974.

MEDEIROS, J. G. Relato de uma experiência de ensinar: construindo a relação entre teoria e prática. **Temas de Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 1, p. 7-22, 1999.

\_\_\_\_\_.; KONESCKI, G. E.; SOUZA, A. P. Alternativa de alfabetização para crianças com dificuldades de aprendizagem em leitura escrita. In: Departamento de Apoio à Pesquisa (Org.). SEMINÁRIO CATARINENSE DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. 3. 1993. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: DAP, 1993. p. 50.

\_\_\_\_\_.; MONTEIRO, G.; SILVA, K. Z. Aquisição de leitura escrita por um sujeito adulto. **Temas em Psicologia**, n. 1, p. 65-78, 1997.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º Grau**: da competência técnica ao compromisso político. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MELLO, S. L. Classes populares, família e preconceito. **Psicologia USP**, v. 3, n. 1/2, 123-130. 1992.

MENEZES, E. M.; SILVA, E. L. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: LED/UFSC. 2001.

METTRAU, M. B.; Mathias, M. T. O papel social da prática pedagógica do professor na promoção das capacidades sócio-cognitivo-afetivas do alunado. **Tecnologia Educacional**, v. 26, n. 141, p. 30-34. 1998.

MINAYO, M. C. S. et al (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOFFAT, A. **Psicoterapia do oprimido**: Ideologia e técnica da psiquiatria popular. São Paulo: Cortez, 1983.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Revista Psicologia USP**, v. 8, n. 1, 1997. (Número especial - Psicologia e Razão Instrumental).

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 2002.

NIDELCOFF, M. T. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, M. K. Inteligência e vida cotidiana: competências cognitivas de adultos de baixa renda. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, p.45 - 54, 1983.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, T.A. Queiroz, 1990.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PFROMM NETTO, S. **Psicologia da aprendizagem e do ensino**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.

PIAGET, Jean. **Como as crianças formam conceitos matemáticos**. In: MORSE, W. C.; WINGO, G. M. Leituras de Psicologia Educacional. São Paulo: Nacional, 1968.

\_\_\_\_\_. **A gênese do numero da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PILATI, O. Sistema nacional de avaliação da educação básica. **Ensaio**, v. 2, n.1, p.11-30, 1994.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectiva**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **De professores, pesquisa e didática**. São Paulo: Papirus, 2002.

POZO, J. J. Estratégias de aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 176-197.

PRESSLEY, M.; LEVIN, J. R. **Cognitive strategy research: psychological Foundations**. New York: Springer-Verlag, 1993.

PURDIE, N.; HATTIE, J. Cultural differences in the use of strategy for self-regulated learning. **American Educational Research**, v. 33, p. 845-871, 1996.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 12, p. 7-21, 1991.

REY, F. L. G. El lugar de las emociones em la constitución social de lo psíquico: el aporte de vigotski. **Educación e Sociedade**, v. 21, n. 71, 2000.

ROMANELI, O. **História da educação no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1998.

ROSE, J. C. et al. Equivalência de estímulos e generalização na aquisição da leitura após história de fracasso escolar. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, n. 5, p. 325-346, 1989.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. **Pigmalion in the classroom**. New York: Holt, 1968.

SÁ, N. P. **Política educacional e populismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1979.

SANTOS, L. L. C. P. Problemas e alterações no campo da formação de professores. In: PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 318-34.

SASTRE, G. et al. **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. São Paulo: Ática, 1997. p. 39-42.

SAWAYA, S. M. A infância na pobreza urbana: linguagem oral e a escrita da história pelas crianças. **Revista de Psicologia da USP**, São Paulo: , v.12, n.1, p.153 - 178, 2001.

SCHIEFELBEIN, E.; WOLFF, L. Repetition and inadequate achievement in latin american's primary schools: a review of magnitudes, causes, relationships and strategies. **Human Resources Division of Latin America and Caribbean Technical Department of the World Bank**, n. 31, 1992.

SINGH, N. N.; SINGH, J. Reading acquisition and remediation in the mentally retarded. In: ELLIS, N. R.; BRAY, N. W. (Orgs.). **International review of research in mental retardation**. New York: Academic Press, 1989. v. 14, p. 165-199.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

SODRÉ, N. W. **Civilização Brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro, 1980.

SOUZA, M.P.R. As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do fracasso escolar no Brasil. In: MARCONDES MACHADO, A.; SOUZA, M.P.R. (Orgs.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 137-151.

STROMER, R. Equivalência e estímulos: implicações para o ensino. In: ISHAQ, W. (Org.). **Human behavior in today's world**. New York: Praeger, 1991. p. 109-122.

\_\_\_\_\_.; MACKAY, A. H. Delayed constructed-response identify matching improves the spelling performances of students with mental retardation. **Journal of Behavioral Education**, v. 2, p. 139-158, 1992.

TOBIAS, J. A. **História da educação brasileira**. São Paulo: Ibas, 1996.

TRIVINÓS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKY, L.S **A formação Social da Mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da arte.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WADSWORTH, B. J. **Piaget para professores da pré-escola e primeiro grau.** São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

WILLIAN, P. **Nous, on n'em parle pás. Les vivants et les morts chez les manouches.** Paris: La Maison de Sciences de l'Homme., 1993.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

\_\_\_\_\_. **Privação e delinqüência.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

XIDIEH, O. E. **Narrativas piás populares.** São Paulo: USP, 1967.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesse? **Contemporary Educational Psychology**, v. 1, p. 307-13, 1986.

\_\_\_\_\_.; MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, v. 23, p. 614-628, 1986.