

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA-PPI
MESTRADO**

Área de concentração: Constituição do sujeito e historicidade

**PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O
DESENVOLVIMENTO PSIQUICO INFANTIL:
COMPREENDENDO O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

VALÉRIA GARCIA DA SILVA

**MARINGÁ
2010**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA- PPI
MESTRADO**

Área de concentração: Constituição do sujeito e historicidade

**PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO
PSÍQUICO INFANTIL: COMPREENDENDO O PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO**

Dissertação apresentada por VALÉRIA GARCIA DA SILVA, ao Programa de Pós-graduação em Psicologia, Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Nilza Sanches Tessaro Leonardo

**MARINGÁ
2010**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

Silva, Valéria Garcia da

S586p Psicologia histórico-cultural e o desenvolvimento
psíquico infantil : compreendendo o processo de
escolarização / Valéria Garcia da Silva. -- Maringá,
2010.

157 f. : tabs., quadro.

Orientadora : Prof.^a Dr.^a Nilza Sanches Tessaro
Leonardo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Programa de Pós-Graduação em Psicologia,
2010.

1. Psicologia histórico-cultural. 2.
Desenvolvimento psíquico - Infância. 3. Escolarização
- Desenvolvimento psíquico. 4. Escolarização -
Desenvolvimento psíquico - Ensino fundamental -
Paraná. 5. Materialismo histórico-dialético. I.
Leonardo, Nilza Sanches Tessaro, orient. II.
Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-
Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 21.ed. 370.15

VALÉRIA GARCIA DA SILVA

**PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O
DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO INFANTIL:
COMPREENDENDO O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª. Nilza Sanches Tessaro Leonardo (Orientadora)
UEM

Prof^ª Dr^ª. Nadia Mara Eidt – UNESP/Bauru

Prof^ª Dr^ª. Marilda Gonçalves Dias Facci – UEM

AGRADECIMENTOS

- A Deus, que creio e sinto sua presença ajudando-me a vencer barreiras;

- Aos meus familiares, que sempre foram grandes incentivadores em todos os momentos;

- Ao namorado, João Carlos, sempre companheiro e grande incentivador;

- À professora e orientadora Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo, que admiro pela sabedoria e dedicação com que realiza as mediações e por acreditar e incentivar minhas habilidades;

- À banca examinadora pela disponibilidade em aceitar participar deste momento tão importante em minha carreira profissional e por compartilhar seus conhecimentos proporcionando enriquecimento ao presente trabalho;

- Aos professores do mestrado, por colaborarem, com os conhecimentos e as reflexões deste trabalho;

- Aos colegas de turma do mestrado, que me proporcionaram aprendizado, novas experiências e desafios que me fizeram crescer teórica e profissionalmente;

- À psicóloga, Flavia Marcela Felipe, que com suas orientações fortaleceram-me emocionalmente possibilitando que eu continuasse trabalhando e acreditando no meu potencial;

- Aos amigos, pelo carinho, compreensão, apoio e acolhimento, tão importantes em todas as etapas de nossa vida;

- A todos os professores que participaram desta pesquisa sem os quais este trabalho não teria se realizado e aos quais agradeço pela colaboração dada à ciência;

- À Capes, pelo apoio financeiro.

RESUMO

SILVA, Valéria Garcia. **Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento psíquico infantil: Compreendendo o processo de escolarização.** Maringá, 2010. pp.130. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.

A presente pesquisa trata do processo de escolarização e sua importância no desenvolvimento psíquico infantil na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Constitui-se em uma pesquisa bibliográfica e empírica. No estudo bibliográfico buscou-se compreender o desenvolvimento humano destacando o período da infância e a influência do processo de escolarização no desenvolvimento do psiquismo infantil. Na pesquisa empírica procurou-se verificar como os professores do Ensino Fundamental da rede pública de um município do Paraná, compreendem o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano e o que pensam a respeito da influência da escolarização (dos conteúdos científicos) no desenvolvimento psíquico infantil. O referencial teórico utilizado na fundamentação e análise das informações coletadas pautou-se, sobretudo, nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, a qual se fundamenta no Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx, que considera o homem em suas relações de produção e em âmbito sócio-histórico. A pesquisa empírica contou com a participação de quatorze professores da rede pública do Ensino Fundamental de um município do Paraná. A coleta das informações foi realizada por meio da técnica de entrevista semiestruturada, com base em um roteiro composto por oito itens. As informações colhidas foram submetidas à análise de conteúdo e estruturadas em categorias, as quais estão apresentadas em tabelas. Os resultados permitiram um maior esclarecimento sobre as concepções que norteiam o trabalho dos educadores, indicando como compreendem o papel da escolarização no desenvolvimento psíquico das crianças. Os dados mostram que os educadores, em sua maioria, pautam seu trabalho em uma visão de desenvolvimento biologicista, segundo a qual a criança se desenvolve naturalmente e o processo de aprendizagem é dependente deste amadurecimento biológico. Em suas respostas, os professores não relacionaram os processos de desenvolvimento e aprendizagem como interdependentes. Os resultados mostram ainda que os professores valorizam os conhecimentos advindos do cotidiano, em detrimento do conteúdo científico, que, segundo a teoria que embasa essa pesquisa, é o propulsor do desenvolvimento. Não obstante, analisamos as informações tendo em vista a sociedade atual, que divulga e enfatiza a importância do conhecimento utilitarista, minimiza a importância da função do professor enquanto mediador dos conteúdos clássicos que promovem o aprimoramento das funções psicológicas superiores e proporciona as condições para o homem pensar a realidade de forma mais complexa. Deste modo, defendemos uma educação que promova a humanização e o desenvolvimento psíquico dos que por ela passam e valorize o conhecimento científico e a função do professor.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; infância; escolarização.

ABSTRACT

SILVA, Valéria Garcia. **Historic-Cultural Psychology and infant psychical development: Understanding the process of scholarization.** Maringá, 2010. pp. 130. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.

This work discusses about the process of scholarization and its importance to the infant psychical development according to the Historic-cultural Psychology. It is a bibliographic and empirical research. By bibliographic study it has been tried to comprehend the human development highlighting the infant period and the influence of the scholarization process on infant psychical development. By empirical research it has been aimed to verify how teachers of Elementary Schools in public education in a city of Paraná realize the learning process and human development and what they think about the scholarization influence (the scientific contents) on infant psychical development. The theoretical reference used in grounding and analyses of collected information was especially guided by Historic-cultural Psychology, which is based upon Historical and Dialectical Materialism of Karl Marx, which considers man in his relations of production and in a socio-historical context. The empirical research counted on the participation of fourteen public school teachers of elementary school in a city of Paraná. The collection of information was carried out through the semi-structured interview technique, based on a script consisting of eight items. The collected data were submitted to content analysis and structured in categories, which are presented on the tables. The results allowed a further clarification about the conceptions which guide the educator's work, indicating how they comprehend the role of scholarization in children's psychical development. Data show that most educators have their work based on a vision of biological development, whereby the child develops naturally and learning process is dependent on the biological maturation. In their answers, the teachers did not relate the processes of development and learning as interdependent. The outcomes also show that the teachers value knowledge derived from everyday life, to the detriment of scientific content, which, according to the theory that underlies this research, is the engine of development. Nevertheless, we analyzed the information in view of current society, which promotes and emphasizes the importance of utilitarian knowledge, minimizes the importance of the teacher's role as a mediator of classic contents that promote the improvement of higher mental functions and provides the conditions for man think the reality in a more complex way. Therefore, we advocate an education that promotes humanization and psychical development of those who go through it and that value scientific knowledge and the role of the teacher.

Key-words: Historic-cultural Psychology; childhood; scholarization.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	1
1	A sociedade contemporânea e a educação escolar: compreendendo os fenômenos envolvidos no processo de escolarização.	5
2	O homem e seu processo de humanização pela apropriação da cultura sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural	23
2.1	O desenvolvimento do psiquismo: a apropriação da trajetória humana	26
2.2	A relação desenvolvimento e aprendizagem: formação dos processos psicológicos superiores	37
3	A infância e o processo de escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural	43
3.1	As transformações promovidas pelo processo de escolarização	43
3.2	O papel da escola e do professor no processo de escolarização da criança	59
4	A constituição do sucesso e/ou fracasso no contexto escolar	65
5	Do processo de desenvolvimento da pesquisa empírica	82
5.1	Participantes	84
5.2	Caracterização das escolas	84
5.3	Materiais	87
5.4	Procedimentos	87
5.5	Resultados e discussões	88
	Considerações finais	141
	Referências	149
	Apêndices	156

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Compreensão do professor a respeito da relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano	89
Tabela 2	Compreensão acerca da influência dos conteúdos escolares (científicos) no desenvolvimento psíquico da criança	98
Tabela 3	Referencial teórico que norteia a prática pedagógica dos docentes	106
Tabela 4	Estudos e aprofundamentos teóricos realizados pelos docentes.	111
Tabela 5	Relação entre a formação inicial (graduação) e a preparação para o exercício da prática pedagógica	116
Tabela 6	Compreensão dos participante acerca do sucesso escolar.	123
Tabela 7	Causas do baixo desempenho acadêmico	132

"Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos."

(O 18 Brumário de Luis Bonaparte - Karl Marx)

INTRODUÇÃO

É comum encontrar em escolas brasileiras salas de aula com a maioria dos alunos fracassando em sua aprendizagem acadêmica. Há alunos com 13, 14, 15 anos de idade que nem sequer sabem ler e escrever, estão na escola apenas ocupando espaço físico; ou seja, um ensino de qualidade que possibilite sucesso acadêmico está muito aquém do desejado.

Muito preocupante é ter o conhecimento de que as causas deste não aprendizado do aluno quase sempre são atribuídas a ele mesmo e/ou sua família, predominando ainda práticas psicologizantes e medicalizantes. Mesmo estudos como o de Moysés (2001), Machado (1997) e outros tendo apontado que a maioria das crianças encaminhadas para avaliação psicológica com queixas escolares não apresenta nenhum problema de ordem orgânica ou emocional que justifique seu problema contudo, as explicações para o fracasso continuam sendo centradas no aluno.

Em nossa experiência profissional como psicóloga escolar observamos aspectos semelhantes ao acima exposto, pois muitas crianças que estavam apresentando dificuldades no processo de escolarização¹, isto é, que não conseguiam aprender o conteúdo básico da escola, foram encaminhadas para avaliações psicopedagógicas, e segundo o ponto de vista da equipe pedagógica da escola, essas crianças poderiam ter distúrbios de aprendizagem ou deficiência intelectual.

Ao realizarmos as respectivas avaliações, observamos que os resultados finais destas, em sua maioria, não apontavam nenhum quadro de deficiência intelectual ou qualquer outra explicação biológica que pudesse justificar esse não aprendizado. Foi, então, a partir dessa experiência que surgiu o interesse pelo tema da presente pesquisa. Isto nos motivou a estudar a criança em seu processo de escolarização na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, bem como a conhecer mais sobre o processo de escolarização, o trabalho do professor, tendo em vista que estamos inseridos em uma sociedade capitalista que se apoia nos ideais neoliberais e em que o sucesso e o fracasso são concebidos como atributos individuais. Ressaltamos ainda que este trabalho é uma

¹ O termo dificuldade no processo de escolarização desloca o eixo da análise do indivíduo, para a compreensão do conjunto de relações institucionais, históricas, ou seja, as múltiplas determinações, que se fazem presentes em nossa sociedade e precisam ser analisadas como tal. Falarmos em problemas de aprendizagem implica em uma concepção que centra no aluno ou em sua família as causas das queixas escolares (Souza, 2000).

continuidade e aprofundamento da temática abordada na monografia intitulada *Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento psíquico infantil: compreensão acerca da idade escolar e do processo de escolarização*, apresentada como conclusão do curso de especialização em Teoria Histórico-Cultural.

O presente estudo se caracteriza como bibliográfico e pesquisa empírica. Na pesquisa bibliográfica buscamos compreender o desenvolvimento humano destacando o período da segunda infância (7-10 anos) e a influência do processo de escolarização e da atividade de estudo para o desenvolvimento do psiquismo infantil, e na pesquisa empírica procuramos verificar as concepções dos professores do ensino fundamental sobre o desenvolvimento psíquico infantil.

Pretendemos também discutir alguns aspectos da sociedade capitalista e sua formação em classes sociais e os reflexos desta realidade na consciência humana, no processo de escolarização e na distribuição dos conhecimentos produzidos historicamente. Isto se justifica pela relevância em investigar a contribuição do processo de escolarização no desenvolvimento ontogenético e sua relação com a realidade social.

Destarte, este estudo pauta-se nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, cujos fundamentos são embasados no Materialismo Histórico-Dialético, proposto por Karl Marx. A escolha do referencial teórico deveu-se à possibilidade de análise crítica que a Psicologia Histórico-Cultural propõe em relação às contingências econômicas e sociais que norteiam o ensino, elucidando aspectos que denunciam que as desigualdades de desenvolvimento e aprendizagem observadas entre os homens são provocadas por questões econômicas, e não por diferenças naturais. Entendam-se como naturais as condições biológicas da espécie, perspectiva segundo a qual os homens nascem iguais em potencialidade biológica e diferenciam-se em classes devido à aquisição de bens produzidos historicamente, entre os quais destacamos a cultura.

Tal visão acerca do desenvolvimento humano se contrapõe à concepção biologizante, que tende a ser estática e valoriza aspectos individuais, com uma postura de análise estigmatizadora, que assume a função de manter a divisão de classes como está posta na sociedade burguesa. A superação dessa visão biologizante implica compreender a relação da criança com a sociedade construída a partir das necessidades dos homens ao longo da história. Para tanto, é necessário entendermos que as transformações humanas rumo ao desenvolvimento ocorrem primeiramente na coletividade, nas relações sociais oriundas do trabalho, para posteriormente serem internalizadas na condição de estrutura psíquica superior.

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, a criança se aprimora à medida que as condições sociais e as influências culturais são internalizadas e passam a fazer parte de sua natureza. Assim, as estruturas psíquicas já não são puramente biológicas, mas são modificadas pelas relações estabelecidas com os instrumentos culturais, especialmente a linguagem.

Por acreditarmos na possibilidade de se ter uma educação que tenha mais qualidade e promova o conhecimento para todos os indivíduos é que nos propusemos a realizar este estudo, com a finalidade de contribuir socialmente para uma visão mais ampla a respeito do desenvolvimento do psiquismo infantil pelo processo da escolarização. Desta forma, Meira (2007) complementa afirmando que a condição para a concretização da humanidade, em cada indivíduo, é a apropriação dos conhecimentos acumulados ao longo da história e aprimorados por meio das objetivações humanas. Considerando-se que o meio de aquisição da cultura é a escolarização, a questão principal torna-se garantir a efetivação do direito ao acesso a um ensino de qualidade a todas as crianças.

Assim, estudar o processo de escolarização e sua influência no desenvolvimento psíquico da criança possibilitou-nos compreender que o homem é formado por meio de suas relações, especialmente pelas estabelecidas nas instituições de ensino, possibilitadoras ou não de mediações no sentido de promover a transmissão dos conhecimentos humanos mais elaborados.

Neste sentido, a formação do professor numa sociedade que se mantém pela exclusão, pela diferença de acesso aos bens produzidos, deveria enfatizar a solidificação do conhecimento científico para este profissional; porém o que observamos é o esvaziamento de conteúdo nos cursos de formação de professores, culminando em caos na função da escola, que é a transmissão do conhecimento científico para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em nossas crianças e uma compreensão mais apurada da sociedade em que vivemos.

A presente dissertação encontra-se estruturada da seguinte forma: Introdução; I- A sociedade contemporânea e a educação escolar: compreendo os fenômenos envolvidos no processo de escolarização; II- O homem e seu processo de humanização pela apropriação da cultura na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural; III- A infância e o processo de escolarização: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural; IV- A constituição do sucesso/fracasso no contexto escolar; V- Do processo de

desenvolvimento da pesquisa Empírica; VI- Considerações finais; Referências, apêndices e anexos.

As seções I, II e III e IV compreendem a apresentação dos fundamentos teóricos que nortearam a análise e discussão das informações construídas na pesquisa empírica, sendo que na primeira seção apresentamos algumas características da sociedade atual, e sua relação com a educação no sentido de manutenção das classes sociais e produção das desigualdades.

Na segunda seção abordamos como a Psicologia Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento psíquico humano, entendendo que nesta perspectiva o ser humano é compreendido na sua totalidade. A terceira seção discute o período da infância de 7 a 10 anos, que se caracteriza pela inserção da criança na educação formal, ou seja, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, procurando compreender como a escola colabora qualitativamente para o desenvolvimento psicológico da criança. Na quarta seção discutimos a respeito das queixas escolares no que se refere às dificuldades de aprendizagem no sistema público nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, compreendendo de forma dialética a produção do fracasso e sucesso escolar.

Na quinta seção dissertamos sobre o processo de desenvolvimento da pesquisa empírica, expondo como esta foi construída e realizada. Apresentamos também a caracterização das escolas, a descrição dos participantes e os materiais utilizados. Também se encontram nesta seção os resultados e a discussão das informações construídas a partir dos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os docentes, numa busca por apreendermos as mediações constitutivas do fenômeno pesquisado.

Na sexta seção apresentamos as considerações finais e, na sequência, as referências, os apêndices e o anexo.

1. A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: COMPREENDENDO OS FENÔMENOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.

Por entendermos que a educação exerce papel preponderante no processo de desenvolvimento humano, pretendemos nesta seção discorrer sobre as condições da educação escolar na atualidade tendo em vista as contingências econômicas e sociais presentes na sociedade contemporânea que circundam o processo de ensino e aprendizagem. Discutiremos especificamente alguns determinantes econômicos que, ao invés de promoverem o desenvolvimento das capacidades humanas, colaboram para o fracasso como mecanismo da lógica capitalista com o intuito de manter as divisões de classes e culpabilizar os indivíduos por seus insucessos.

Com isto identificamos que ao analisar a educação é necessário compreendermos primeiramente as condições reais da sociedade de que se trata, considerando a totalidade das relações sociais de produção, pois a educação se constitui de maneira diferenciada em cada momento histórico, sendo determinada pelo modo como os homens se organizam para produzir e reproduzir seus meios de sobrevivência. Assim, o modo de produção determina a educação, com o propósito de contribuir para a reprodução das relações existentes.

O processo educativo, segundo Saviani (2005a), constitui-se no ato de promover intencionalmente, em cada ser humano, a humanidade que é produzida pela coletividade ao longo da história. Então o objetivo da educação é identificar e sistematizar os conteúdos culturais que devem ser apropriados pelos indivíduos para que esses se humanizem e, ao mesmo tempo, estudar estratégias que sejam adequadas para atingir tal processo de humanização.

Assim sendo, podemos considerar que a importância dada à educação, sendo ela produto da sociedade e do momento histórico, permanece apenas no discurso e permeado de desigualdades, ou seja, as práticas continuam de acordo com a ideologia capitalista, promovendo e consolidando as disparidades no acesso aos direitos básicos do homem, como em um ensino de qualidade.

Em suma, todas essas análises apontam em uma só direção: aludem ao quanto o discurso (político e teórico) e a prática educacional hoje se encontram sintonizados com

a ideologia da sociedade contemporânea, que é a expressão, no plano das idéias, das bases materiais, produtivas, dessa mesma sociedade. Ideologia que, portanto, explica, justifica e legitima o processo social de reestruturação que atravessa as relações de produção capitalistas hoje.[...]o que podemos observar hoje ao refletir sobre as relações entre as idéias e práticas que circulam nos meios da educação e do trabalho é uma afinidade ideológica em termos da justificação, legitimação e reprodução das bases materiais produtivas, do capitalismo contemporâneo (Rossler, 2007, p.109-110).

Facci (2004b) contribui para reflexão ao expor que tem ocorrido uma desvalorização e esvaziamento dos conteúdos científicos nas escolas e que na atualidade a educação escolar em suas diversas instâncias vem pautando-se em teorias psicológicas ou pedagógicas superficiais e imediatas, que estabelecem uma busca frenética pela apropriação instantânea, rápida e resumida do conhecimento; ou seja, evitam-se situações de estudos teóricos, discussões contundentes sobre fundamentos epistemológicos das teorias, validando deste modo uma ampla possibilidade de escolha individual, e autorizam-se as diversas combinações ecléticas de teorias.

Neste sentido, para Rossler (2007), a educação, ao subordinar-se aos ditames do processo de produção capitalista, contribui para a adaptação passiva dos indivíduos moldando-os física e psicologicamente à lógica do mercado. Assim, a educação reproduz a alienação existente no mundo do trabalho, transformando as origens ontológicas do trabalho, que se caracteriza como elemento fundamental da constituição humana, em uma estrutura que forma indivíduos flexíveis para se adaptarem a qualquer situação, como se fossem mercadoria.

A respeito da redução à condição de mercadoria de pessoas que têm apenas sua força de trabalho, Kuenzer (2006) colabora ao afirmar que o processo de redução da população a uma identidade meramente econômica é o que possibilita a inclusão no processo de trabalho de forma explorada. Tal processo ocorre por intervenção de ideologias que preconizam a flexibilização, juntamente com a contribuição de processos pedagógicos como o esvaziamento de conteúdos científicos dos currículos escolares, a

formação precarizada dos profissionais de educação, políticas públicas que visam à formação de indivíduos passíveis de flexibilização e uma subjetividade que se ajuste à variabilidade de ocupações. Com tais características, a educação capitalista forma uma força de trabalho com mobilidade e plasticidade para ajustar-se permanentemente ao novo, que, no caso, corresponde ao trabalho precário, que exige pouca qualificação, sem benefícios e estabilidade, para o qual uma escolarização eficiente e crítica não convém.

Saviani (2005a) complementa afirmando que a escola passa a desempenhar o papel de adaptação e ajuste dos indivíduos à sociedade, ou seja, tendo como sua função a formação de indivíduos eficientes para o aumento da produtividade social, associado diretamente ao rendimento e capacidades de produção capitalistas. Assim, as diversas teorias e tendências pedagógicas reproduzem o modelo capitalista vigente, e a atual política educacional brasileira, como está organizada, proporciona um ensino público formador de mão-de-obra barata, com conhecimentos reduzidos, de modo que a população mais pobre continua marginalizada, acrítica e subserviente.

Assim podemos refletir que o conhecimento produzido na coletividade ao longo da história, na sociedade capitalista não tem sua distribuição de forma homogênea e está vinculado aos processos depredatórios das relações de mercado. Assim, Kuenzer (2006) afirma que os processos depredatórios da sociedade capitalista e, conseqüentemente, das relações sociais, caracterizam-se pelo fortalecimento crescente do setor privado, que cada vez mais realiza funções do Estado, gerando o descomprometimento com o acesso eficiente ao conhecimento, o qual continua sendo transmitido superficialmente.

Com o auge do capitalismo o conhecimento passou a ser cada vez mais voltado à atividade a ser exercida pelo indivíduo. Assim sendo, o ensino técnico torna-se predominante entre as pessoas que vão trabalhar nas máquinas, ou seja, a classe operária, e o ensino voltado às profissões intelectuais, as quais exigem domínio teórico amplo, foi direcionado à classe dominante, para atuar nos diversos postos de decisão da sociedade (Saviani, 2005b).

Neste sentido, para o trabalho técnico, de acordo com a lógica capitalista, não é necessário que o sujeito se aproprie de conhecimentos teóricos mais elaborados, basta saber fazer. Assim, o trabalho é dividido entre quem tem que pensar e aqueles que irão apenas executar, o que acaba acarretando uma supervalorização do conhecimento imediatista e superficial em detrimento ao conhecimento científico, em especial para as classes populares.

Com isto, de acordo com Saviani (2005a), a educação, que deveria ser o instrumento para as escolhas do homem livre, democrático, cidadão e autônomo, acaba se tornando uma importante ferramenta de manipulação e de homogeneização do pensamento na sociedade capitalista. Segundo o mesmo autor, a educação como está organizada legitima as diferenças sociais e marginaliza, ao invés de proporcionar a luta contra a ideologia das classes dominantes, promovendo a ampliação da consciência dos indivíduos que por ela passam ao transmitir o conhecimento, que deve ser universal e possibilitado a todos.

Na realidade, os conteúdos e conhecimentos clássicos, que promovem o desenvolvimento psíquico e proporcionam ao indivíduo uma compreensão de mundo mais complexa, não são apropriados por todos. Verifica-se uma grande seletividade no sistema educacional desde sua origem, a qual obedece ao lugar que os homens ocupam na sociedade, o que nos permite entender as raízes dos complexos problemas escolares.

Neste sentido, Glória (2002) afirma que é necessário enfrentar a seletividade inerente à lógica estruturante do sistema escolar (os currículos, as séries, as grades, a organização do trabalho, dos tempos e espaços). Fundamentalmente, precisa-se chegar à matriz do fracasso/sucesso escolar. A preocupação explícita consiste em eliminar os mecanismos e procedimentos escolares que tradicionalmente produzem a exclusão das camadas mais populares. Acabar com a seletividade estruturante do sistema escolar é um caminho necessário à garantia da aprendizagem para todos. Não podemos nos enganar com soluções superficiais, que não englobam o contexto social e histórico onde os problemas educacionais foram gerados. Neste sentido o excerto abaixo elucida que:

Não compartilhamos com interpretações simplistas que ora atribuem aos professores ora aos alunos as responsabilidades maiores pelo quadro conjuntural que depaupera a educação nacional. Outrossim, consideramo-lo produzido política e ideologicamente pelos ditames do capital, determinantes de políticas educacionais centradas no treinamento de indivíduos a serviço da organização de mercado (Martins, 2007, p.131).

Com isto podemos observar que, para Saviani (2005b), o mundo do trabalho determina o currículo escolar e os pressupostos teóricos que se encontram subentendidos nesses. A respeito da influência do capitalismo sobre a educação, podemos perceber também que, ao longo da história, o sistema educacional esteve presente com o propósito de formar mão-de-obra de acordo com a classe à qual os indivíduos pertenciam, e assim a educação pública destina-se a atender às necessidade de trabalho, conforme demonstra o excerto a seguir:

É, sobretudo, em meados do século XVIII, quando se processa a transição da manufatura para a grande indústria, referente à Primeira Revolução Industrial, na Inglaterra, que ocorre a emergência da extensão dos serviços escolares (Saviani, 1994, p.164).

Foi a consolidação do capitalismo como modo de produção que não apenas exigiu mudanças econômicas na produção material, mas também moldou, com o seu desenvolvimento, pessoas livres e o desejo de igualdade, características que não se encontravam nas relações servis no período feudal.

Com o capitalismo e a urgência de novas formas de distribuição da produção tornou-se necessária a existência de pessoas autônomas e capazes de estabelecer contratos e negociar no mercado, estando dispostas a desbravar “novos mundos”, e para isso não podiam ser pessoas presas às relações sociais como no período feudal. Desta forma por meio das transformações sociais surge o indivíduo livre (Mancebo, 2002). O autor esclarece que o surgimento do indivíduo livre ocorre com a origem do capitalismo como modo de produção:

O modelo de racionalidade que preside a ciência moderna, constituído, a partir da revolução científica dos séculos XVI e XVII, tendo em Bacon e Descartes os principais representantes originais, também estabeleceu novas relações entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Primeiramente, o novo paradigma produz uma visão do mundo e da vida que, distante do saber aristotélico e medieval, fundava lutas no campo do conhecimento, contra as formas anteriores de dogmatismo e de

autoridade. Implicou a cisão na esfera da subjetividade, pois a consecução da proposta científica pressupunha o controle do sujeito motivado, portador de tendências, desejos, movimentos passionais e instintivos. Por fim, pelas construções da reforma científica, principalmente através da proposta cartesiana, o sujeito autoconsciente e com total domínio da própria vontade, que ocupa a posição fundante na Idade Moderna, ganhava contornos mais nítidos e definidos (Mancebo, 1999, p.37).

Esse autor (2002) acrescenta que o embasamento teórico presente nesse período de formação do indivíduo autônomo e racional é o liberalismo dos séculos XVII e XVIII, portando como fundamentos básicos: a liberdade em relação ao coletivo no qual vive, com o direito de escolha e de livre ação e participação; igualdade de direitos públicos, reconhecidos pelos demais e sem possibilidade de expropriação; consciência própria com base no racionalismo antropocêntrico, onde o homem tem relação direta com a sociedade e a natureza sem a mediação do divino.

O autor complementa que no século XIX o liberalismo passou por transformações teóricas e de organização do Estado, devido à transição do capitalismo concorrencial ao monopolista. Foi o período em que ocorreu a extensão de alguns direitos políticos aos não proprietários e a incorporação maciça do tema da democracia, acarretando a redefinição do Estado e suas relações com a sociedade civil.

Segundo Mancebo (2002), o princípio básico dessas orientações é o mercado, que adquiriu potência sem precedentes, extravasou do âmbito econômico e passou a direcionar o próprio Estado e a sociedade. Sob esse ideário, as relações de mercado competitivas e livres constituem-se num princípio fundamental e capaz de comandar a intervenção estatal, colocando o governo e os indivíduos à mercê das necessidades das transações internacionais.

Neste sentido, Mancebo (2002) afirma que os pressupostos liberais de liberdade encontram-se profundamente exacerbados no ideário neoliberal, a partir de suas teses em defesa de um Estado mínimo, que permite aos indivíduos uma conduta plenamente livre; porém o mesmo não se pode dizer do princípio da igualdade. Na verdade, a desigualdade dos homens é um pressuposto fundamental dessa concepção, constitui uma necessidade social, já que, na concepção neoliberal, a desigualdade permite o

equilíbrio, o qual, por meio da competição promove o desenvolvimento. Nesta sociedade assiste-se a uma ênfase da liberdade individual, tomada de forma abstrata, desconsiderando as condições concretas que os homens apresentam, com os decorrentes descasos dos direitos próprios à cidadania social.

Assim, as disparidades que se originaram das transformações econômicas ocorridas no século XVIII e se estendem até aos dias atuais, com outras inovações mas com os mesmos princípios de competição, livre-concorrência e ampliação das desigualdades. A esse respeito, Mancebo (2002) afirma que o mercado neoliberal se constitui sob determinadas condições jurídicas, políticas e institucionais, ou seja, a ideologia neoliberal apresenta-se de maneira que proporciona o enfraquecimento dos Estados, reduzindo-o à condição de Estado mínimo.

Destarte neoliberalismo constitui-se em uma reedição do liberalismo do século XVIII, e como estrutura teórica tem origem nos embates, no início dos anos de 1940, entre a ideologia do Estado-Providência e a do Estado planejador, que ensejaram críticas profundas aos direitos sociais da classe trabalhadora. Nesse momento histórico, marcado pela devastação provocada pela Segunda Grande Guerra, esse ideário não encontrava suportes políticos e sociais para se apresentar como uma alternativa econômica; no entanto ganhou força, por volta da década de 1970, período em que o neoliberalismo estruturou-se como uma necessidade mundial de restabelecimento do domínio da burguesia, trazendo consequências não só para a vida econômica, mas também para as relações sociais (Mancebo, 2002).

Pela lógica de mercado de uma sociedade capitalista, em que os meios de produção são propriedade privada, inclusive o conhecimento, como consequência temos uma educação mercantilizada e excludente. Dentro dessa lógica o processo conhecido como globalização se destaca por sua influência sobre a formação dos indivíduos e em relação à realidade social. Sobre este aspecto, Santos (2001) chama a atenção para o fato de que a globalização não é um processo novo e de que Marx já fazia referência às formas de expansão do capitalismo ao mercado mundial e às transformações da grande indústria e dos monopólios, já que o modo de produção capitalista necessita cada vez mais de dimensões mundiais para viabilizar sua produção. Desta forma, a tendência do sistema capitalista à expansão contínua das forças produtivas é algo inato a sua constituição. O fragmento a seguir elucida como funciona a ideologia neoliberal, ao priorizar as leis de mercado, e não as populações. Pela compreensão marxista de

sociedade podemos entender as relações econômicas na contemporaneidade de forma menos ingênua e com as contradições inerentes ao capitalismo,

Mas é a concepção marxista sobre o papel fundamental da miséria e da servidão na sobrevivência do sistema capitalista, que constitui a ideia central da dialética exclusão/inclusão, a ideia de que a sociedade inclui o trabalhador alienando-o de seu esforço vital. Nessa concepção a exclusão perde a ingenuidade e se insere nas estratégias históricas de manutenção da ordem social, isto é no movimento de reconstituição sem cessar de formas de desigualdade, como o processo de mercantilização das coisas e dos homens e o de concentração de riquezas, os quais se expressam nas mais diversas formas: segregação, guerras, miséria e violência legitimada. Só essa ideia pode explicar porque um governo prioriza a saúde de bancos em detrimento à saúde da população (Sawaia, 2006, p.108).

Globalização, portanto, significa a exclusão das classes subalternas dos modos de produção e da riqueza social e o distanciamento dos centros de decisão política. Implica também a deterioração das condições básicas de vida em termos de alimentação, saúde, habitação, saneamento e educação. Além disso, tem aumentado a exploração da força de trabalho e destruído os sistemas e organizações que não se adaptem aos ditames do sistema neoliberal (Santos, 2001). Segundo esse autor,

No seio da sociedade global, dominada pelo capitalismo, reproduzem-se constantemente as contradições de classe, os antagonismos, as hierarquias e as diversidades sociais. De fato, o desenvolvimento do capitalismo pode ser caracterizado como desigual, combinado e contraditório. A globalização não é equilibrada nem harmônica e, ao invés de atenuar as disparidades de renda, amplifica-as. Ela privilegia os interesses específicos da classe social dominante e dos países hegemônicos, em detrimento dos

mais desfavorecidos, acentuando assim os já graves problemas estruturais e conjunturais do mundo atual (Santos, 2001, p.184).

A respeito da globalização Guareschi (2006) afirma que há um profundo cinismo em proclamar a liberdade das pessoas e não lhes fornecer nenhuma possibilidade de exercê-la. Ao privar as populações dominadas de todos os meios de produzir e garantir sua subsistência, torna-se apenas uma liberdade de direito em nada concreta, pois não atinge as condições objetivas de vida das pessoas, permanecendo no discurso.

Isso denota que se tornaram contraditórios os ideais proclamados desde a Revolução Francesa, que valorizavam a igualdade e a liberdade, pois não se possibilita que os sujeitos usufruam de toda a produção, estando sempre sujeitos às condições do mercado capitalista, que exclui e disfarça seus mecanismos por meio de ideologias amplamente difundidas. O excerto abaixo mostra quanto as leis de mercado direcionam a vida dos indivíduos, mantendo as desigualdades e gerando exploração.

O modelo hegemônico neoliberal basicamente serve aos interesses da classe dominante globalizada. Seu receituário inclui como principais objetivos, entre outros, a redução do poder do Estado, privatizações, abertura às importações, endividamento externo, políticas fiscais favoráveis às multinacionais, aumento do desemprego, redução de salários e gastos sociais, enfraquecimento dos sindicatos e limitação das garantias trabalhistas. As empresas globalizadas pressionam o Estado no sentido da flexibilização da legislação trabalhista para maximizar seus lucros e competitividade. Neste contexto, as consequências mais imediatas são taxas de exploração da força de trabalho cada vez maiores e precarização das relações de trabalho (Santos, 2001, p.186).

Em se tratando do individualismo exacerbado provocado pelo capital e suas consequências nas relações interpessoais, o excerto a seguir demonstra de forma clara o processo de supervalorização do individualismo sendo fomentado pelas ideologias

neoliberais. (...) ao mesmo tempo em que o neoliberalismo acirra o individualismo, privatiza tanto o êxito quanto o fracasso social, que resultam dependentes das ações e opções individuais (Martins, 2009, p.139).

Sobre a competitividade e o individualismo ocasionados pelos ditames do capitalismo neoliberal na atualidade, Guareschi (2006) elucida que exigir competição entre desiguais é ganhar previamente. Desta forma essa competição pautada na desigualdade exclui de antemão os mais fracos e mantém a soberania dos mais fortes. No processo de exclusão é necessário encontrar uma vítima expiatória sobre quem descarregar a marginalização, e essa vítima acaba sendo o próprio excluído. Assim, a culpa é retirada do sistema excludente, da ideologia liberal, que não abre espaço para o pensamento social e humanitário.

Por isso dentro deste sistema o ser humano tem suas características individuais exacerbadas, de modo que alguém é um, não tendo nada a ver com os demais e com o todo social. Assim o ser humano, compreendido como isolado das relações, assume a responsabilidade pelo seu êxito ou pelo seu fracasso. Nesta dinâmica, valoriza-se o vencedor e culpabiliza-se o vencido, o excluído (Guareschi, 2006).

Ao discutirmos o individualismo na atualidade temos o que diz Mancebo (2002) sobre as características do Estado neoliberal, Segundo esse autor, quando se trata de analisar as transformações culturais e ideológicas, logicamente esse ideário econômico precisa de um “novo homem”, ou seja, de indivíduos que internalizem o dinamismo das relações mercantis, reconhecendo nas leis do mercado o âmbito em que, naturalmente, podem e devem desenvolver-se como indivíduos. A lógica neoliberal apresenta-se, então, como a função estruturadora das relações econômicas, sociais e políticas, impondo um perfil de homem marcadamente utilitarista. Segundo essa lógica, os comportamentos devem se pautar pela flexibilidade e individualismo.

A respeito das desigualdades entre os homens, Meira (2007) afirma que a humanidade já produziu possibilidades e instrumentos importantes para o desenvolvimento e sobrevivência com qualidade de todos os homens, contudo não são todos que têm acesso a essas produções, devido ao lugar que ocupam na sociedade. Um número grande de pessoas permanece à margem das aquisições, o que ocasiona as desigualdades no desenvolvimento psíquico e social destes indivíduos, que são expropriados do direito às produções mais elaboradas da sociedade.

A referida autora complementa afirmando que a condição para a efetivação da humanidade em cada homem é a apropriação da cultura humana, o que leva à

necessidade de se reconhecer a importância da concretização e do direito de todos os cidadãos a uma educação de qualidade. Aponta ainda que o processo de apropriação ocorre nas relações sociais entre os sujeitos, as quais são estabelecidas pelo modo de produção. Estas considerações feitas pela autora nos levam a defender que são as condições históricas concretas e o modo como as sociedades organizam a produção que devem ser considerados ao analisarmos a aquisição cultural e o desenvolvimento psíquico de cada indivíduo.

A análise do processo de apropriação e objetivação coloca a educação na função de via de acesso às objetivações, ou seja, como processo educativo direto e intencional. Assim, é importante compreendermos a função da educação para refletirmos as intencionalidades envolvidas no processo de ensino na atualidade. Por ser o meio em que os indivíduos adquirem os conhecimentos clássicos e a cultura mais elaborada, podemos concluir que tal apropriação não se dá de forma igualitária entre os indivíduos, enquanto, segundo Duarte (2004), é pela apropriação que o homem se humaniza e desenvolve as habilidades mais evoluídas, superando limitações biológicas e ambientais e assim podendo atuar de forma menos alienada na sociedade.

Neste sentido, não é somente a aquisição dos bens culturais e materiais que deve ser compreendida no processo de análise do desenvolvimento humano, mas também o modo como as aquisições são acumuladas ao longo da história, por meio das objetivações. A esse respeito, Duarte (2004) afirma que, à medida que o ser humano objetiva suas apropriações na natureza, seja por objetos materiais ou não, este processo é cumulativo; ou seja, é no significado de um objeto que se insere a experiência da humanidade ao longo das gerações.

É nas relações estabelecidas pelos homens entre si que se encontram os processos de transmissão dos conhecimentos históricos, o que significa que a apropriação e a objetivação são processos educativos. No caso da escolarização, a apropriação caracteriza-se como um processo educativo direto e intencional por meio do qual se torna possível o indivíduo apossar-se dos conhecimentos científicos produzidos historicamente (Duarte 2004).

Rosler (2007) colabora com a reflexão ao afirmar que o processo intencional de transmissão do conhecimento tem ocorrido ao longo da história e segue as relações sociais estabelecidas, relações que são de dominação de uma classe sobre outra. Desta forma aumenta a discrepância entre o máximo que a sociedade já produziu em termos de cultura, bens de consumo, tecnologia, etc. em relação ao desenvolvimento do

indivíduo em particular. Devido a essa desigualdade surgem verdadeiros bolsões de miséria, pessoas que não têm nada além da força de trabalho para oferecer por um salário que muitas vezes não supre nem suas necessidades básicas, enquanto uma minoria usufrui o melhor que a humanidade produz. No fragmento abaixo o autor explicita a questão da disparidade de acesso aos bens produzidos pela sociedade.

Ademais, no interior dessa mesma sociedade, a socialização de determinados bens culturais produzidos pelo trabalho humano ao invés de possuir como fim a humanização dos indivíduos, pode atender, única e exclusivamente, em muitas situações, á finalidade de garantir a reprodução e manutenção do próprio sistema social vigente. É o que tem acontecido com a socialização de certos meios materiais (ferramentas, tecnologia, etc.) e psíquicos (intelectuais, afetivos, psicomotores) necessários para a realização do próprio processo de trabalho que gera essas riquezas (Rossler, 2007, p.99).

Tal desigualdade teve início com o surgimento da propriedade privada, quando os donos das terras puderam viver do trabalho de outros; posteriormente originou-se também a divisão do trabalho entre quem executa e quem elabora, entre quem tem a propriedade e quem não a tem.

Boarini complementa (1998) ao relatar que, como consequência da distribuição desigual do conhecimento científico, têm-se a manutenção do status social e o esvaziamento do conteúdo, especialmente para as classes menos favorecidas. Este relato da autora nos mostra quanto a escola não tem cumprido a suas promessas de ascensão social, aquisição de bens e acesso às universidades públicas. Com isto podemos observar que, para Saviani (2005b), o mundo do trabalho determina o currículo escolar e os pressupostos teóricos que nele se encontram subentendidos. Para o autor, a cultura material e intelectual foi produzida coletivamente, portanto deveria constituir-se em patrimônio de todos; entretanto, devido à acumulação capitalista, indivíduos, grupos e

nações são desapropriados da cultura mais elaborada e dos conhecimentos clássicos, produzindo-se assim as desigualdades entre os homens²:

A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente a formação intelectual, e a escola para as massas, que se limitam à escolaridade básica ou, a medida que tem prosseguimento, fica restritas a determinadas habilitações profissionais (Saviani, 1994, p. 159).

A esse respeito, Glória (2002) complementa afirmando que a relevância da educação para o processo de construção da democracia no país sempre foi muito enfatizada, mas não necessariamente efetivada. É evidente que há uma discrepância significativa entre o discurso que proclama o direito de todo cidadão à educação escolar e a realidade concreta, que continua a excluir muitos indivíduos. A autora colabora para a compreensão das desigualdades de acesso ao afirmar que uma coisa é falar dos direitos do homem e justificá-los com argumentos convincentes, outra coisa é garantir-lhes uma proteção efetiva.

De fato, a garantia dos direitos sociais (educação, saúde, moradia, etc.) implica num alto custo financeiro, o qual o Estado democrático tem assumido muito mais no

² De acordo com o Unicef (2008), o Brasil possui uma população de cerca de 190 milhões de pessoas, dos quais quase 60 milhões têm menos de 18 anos de idade. São dezenas de milhões de pessoas que possuem direitos e deveres e necessitam de condições para se desenvolver em plenitude, contudo, as crianças são especialmente vulneráveis às violações de direitos. Por exemplo, 31% da população vivem em famílias pobres, mas com relação às crianças esse número chega a 50%. Na região do Semiárido, onde vivem 13 milhões de crianças, mais de 70% delas e dos adolescentes são classificados como pobres. Dos três milhões de crianças que completam 1 ano de idade, 370 mil não possuem registro de nascimento, portanto têm negado seu direito à cidadania; e dos 11 milhões de crianças menores de três anos, mais de 80% não frequentam a educação infantil.

papel do que, efetivamente, na prática cotidiana. Há, pois, uma lacuna entre a educação proclamada como um direito social e sua efetivação na prática. Neste sentido, a presença do Estado é indispensável a fim de desenvolver políticas públicas adequadas no campo social. Obviamente, isso não irá se concretizar sem a efetiva participação da sociedade civil para conquistar, manter e garantir seus direitos (Glória, 2002).

Quanto ao sistema capitalista, Santos (2001) aponta que, para a teoria marxista, este se desenvolve por meio da acumulação de capital, e a reprodução do sistema exige a busca permanente de mais-valia e lucro. As relações de exploração são o principal fator explicativo da origem do valor, e também o que promove a crescente desigualdade. Assim, através da conquista do mercado mundial e da exploração da força de trabalho, a classe dominante instaura sua hegemonia material e ideológica. O processo de acumulação, concentração e internacionalização do capital conduz a uma crescente polarização e ao aumento dos contrastes sociais: de um lado ficam as populações desamparadas e com condições mínimas de sobrevivência, e do outro, o excesso de luxo supérfluo nas mãos de poucas pessoas.

Desta forma, a relativa comodidade em que se vive nos países mais ricos não seria possível sem a pobreza e a miséria encontrada nos países periféricos. O mundo se tornou mais desigual e a marginalidade é crescente para a grande parte da população, de modo que milhares de pessoas lutam pela sobrevivência em condições subumanas, não somente nas regiões mais remotas, mas também onde o capitalismo se manifesta mais desenvolvido (Santos 2001).

Kuenzer (2006) afirma que a sobrevivência das sociedades em que domina o modo de produção capitalista depende, necessariamente, da exclusão. Vista de outro ângulo, entretanto, esta exclusão conta também com o passo da inclusão, mas da reinclusão do excluído. Assim é o processo gerado pela lógica capitalista: primeiro é preciso ser excluído, para depois ser incluído. Tal processo não se dá isoladamente, mas no decorrer das relações de produção, ao longo da história.

A difusão dos ideais capitalistas com a intenção de ampliar o mercado consumidor é conhecida como Globalização; contudo as transformações no âmbito da economia influenciam os ideários sociais e atuam como potencializadoras de desigualdades entre os homens. A esse respeito Hobsbawm (2007) afirma que a globalização acompanhada de mercados livres acentuou de forma dramática as desigualdades econômicas e sociais no interior das nações e entre elas, ao produzir, pela

sua própria natureza, crescimentos desequilibrados e assimétricos, evidenciando as contradições da vida contemporânea.

Em relação aos problemas sociais agravados pela dinâmica da globalização dentro da lógica capitalista, Sawaia (2006) contribui ao informar que o pobre é constantemente incluído, por mediações de diferentes ordens, no sistema que o exclui, o que gera nele o sentimento de culpa pela exclusão.

Desta forma, a exclusão precisa ser entendida como descompromisso político e social com o sofrimento do outro. Kuenzer (2006) complementa relatando que, no modo de produção capitalista, todas as formas de inclusão visam atender às demandas do processo de acumulação; ou seja, o círculo entre exclusão e inclusão é a condição que possibilita os processos de produção e reprodução do capital, os quais são necessários para as sociedades capitalistas modernas.

Barroco (2007) contribui com a discussão, ao elucidar que o significado de exclusão é um processo pelo qual um grupo de pessoas é marginalizado. Não obstante, precisamos compreender que, na sociedade de classes em sua forma capitalista, os indivíduos que se encontram à margem não estão excluídos, pois o capitalismo inclui a todos como participantes de um modo ou de outro, assim a participação reduzida de uma grande parcela da população e de uma minoria que usufrui os bens mais sofisticados produzidos pela humanidade é a dinâmica do sistema capitalista, ou seja, engloba todos, mas de modos diferentes e por meio da ideologia dissemina a ideia de que tais discrepâncias são naturais.

Em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ela é produto do funcionamento do sistema (Sawaia, 2006, p.9).

Wanderley (2006) afirma que a naturalização do fenômeno da exclusão e a estigmatização servem para explicar a origem da incidência dos mecanismos que promovem o ciclo de reprodução da exclusão, representado pela aceitação tanto no nível social como no do próprio excluído, expressa por meio de posturas de conformismo, o que denuncia também a fragilidade dos vínculos sociais. Desta forma, a naturalização e o conformismo contribuem para a manutenção do ciclo da exclusão, reproduzindo estigmas que desqualificam os indivíduos excluídos.

A respeito da exclusão social, podemos refletir sobre os processos excludentes presentes na realidade escolar. Veiga Neto (2005) esclarece que é uma contradição trabalhar com um discurso inclusivo numa sociedade que é desde sua origem excludente, como tal se tem caracterizado nos últimos duzentos anos e tudo indica que manterá a exclusão como seu modo de funcionamento. Segundo o autor, para que o discurso inclusivo não permaneça mergulhado nas sutilezas das ideologias liberais, não resolve simplesmente aproximar o excluído, com tolerância e com um discurso de diversidade, é necessário entrar na lógica do excluído e convidá-lo a entrar na lógica da classe dominante por meio da apropriação dos mesmos instrumentos e oportunidades, para que as diferenças se dissolvam de forma concreta e não apenas em discursos e posturas superficiais. Para pensar por este prisma é fundamental que a exclusão seja analisada num plano bem mais amplo, que contemple a política, a sociedade e a cultura.

Mancebo (2002) contribui para a reflexão expondo que estamos mergulhados numa cultura individualista, no interior da qual definimos nossas práticas e concepções, nos socializamos e educamos. Assim podemos compreender que a construção da “subjetividade individualizada” está relacionada aos modos de produção social e as possibilidades que são ofertadas aos indivíduos em cada sociedade e ao longo da história. Com a subjetividade, surgida nos dois séculos passados, tem-se nos dias atuais, como consequência, um homem movido pelo individualismo competitivo, pela individualização exacerbada, submetido ao império de uma microética que o impede de formular e agir em prol de movimentos sociais.

Barroco (2007) complementa afirmando que esse é o homem contemporâneo que frequenta as escolas, ou seja, professores e alunos. Esse é o homem que adoeceria física e psicologicamente porque está desprovido de suas características mais humanas e mergulhado em uma sociedade na qual o individualismo engloba todos os âmbitos. Esse homem precisa ser compreendido historicamente em relação ao seu contexto social,

onde suas aflições e angústias se originam, já que vive numa sociedade na qual a regra é o imediatismo e a superficialidade.

A respeito do individualismo na sociedade contemporânea, Barroco (2007) afirma que o comportamento de busca por acumulação de bens não é algo atual. O que aparece como novidade no capitalismo industrial é a especulação excessiva, pois este parte de relações interpessoais nas quais “ter vantagem sempre é a principal regra”, em uma sociedade em que os ganhadores são poucos. Então se desenvolve a ideia de que o homem de sucesso deve aproveitar todas as oportunidades, sendo valorizadas características como competitividade e oportunismo. À medida que as relações são respaldadas pelas regras do mercado os homens passaram a valer o quanto possuem, acirrando-se cada vez mais a luta individual para a acumulação de bens e o individualismo, sendo desprezadas as lutas de classe e os valores prezados pela coletividade.

Quanto mais os homens estiverem imersos e submersos em sua subjetividade individualizada, envoltos em seus interesses puramente particulares, menos terão condições de compreender a totalidade de sua realidade objetiva, condição sine qua non para que os homens compreendam que são sujeitos, e não objetos desta sociedade, e superem a consciência alienada e imobilizadora, através de ações intencionais e planejadas individual e coletivamente. No entanto, nessa lógica da particularidade e da individualidade exacerbada, abrir mão de interesses particulares em prol do coletivo soa como uma heresia. O bem comum é relegado ao último plano na escala de valores, pela supremacia do indivíduo e de seus desejos particulares imediatos (Eidt e Tuleski, 2007a, p.228).

Diante do exposto podemos perceber que na sociedade capitalista a educação escolar reorganiza-se constantemente como forma de adaptação ao contexto. Esse movimento tende a promover diferentes formas de ensino, em que se alteram alguns métodos mas preserva-se o caráter excludente, que promove insucessos. Desta forma, a

educação segue adequando-se às demandas que o processo de produção impõe no âmbito das transformações históricas.

Por outro lado, não é possível pensarmos em mudanças na educação sem que a sociedade também passe por transformação; e diante do exposto no texto acima, uma sociedade que prega o individualismo e a competitividade em que nem todos têm as mesmas oportunidades, é necessário não sermos ingênuos a ponto de acreditar que as mudanças aconteçam descontextualizadas, pois nosso momento histórico provoca a desigualdade em todos os setores, principalmente na educação, onde se tornam mais dramáticas as diferenças na aquisição dos conhecimentos.

Para pensarmos em sucesso escolar e desenvolvimento psíquico infantil se faz necessário considerar que os homens não têm acesso aos mesmos instrumentos culturais e que essa discrepância, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, abordagem teórica que embasa este trabalho, influi diretamente na formação do psiquismo no tocante às funções psicológicas superiores. Assim, na próxima seção pretendemos compreender o desenvolvimento humano sem desconsiderar os fatores sociais de acesso às produções humanas ou de exclusão destas.

2. O HOMEM E SEU PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO PELA APROPRIAÇÃO DA CULTURA SOB A PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nesta seção procuramos abordar como a Psicologia Histórico-Cultural entende o desenvolvimento psíquico humano, sabendo-se que nesta perspectiva o ser humano é compreendido na sua unidade e na sua totalidade, sendo considerado como um ser multideterminado, ou seja, enquanto corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico.

Assim pretendemos elucidar o contexto social em que essa teoria é fundamentada e sua concepção de mundo e de homem. Consideramos importante explicar como a Psicologia Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento do homem enquanto espécie (filogênese) e no processo individual (ontogênese), enfatizando que no desenvolvimento do indivíduo a apropriação da cultura tem influência preponderante e que a instituição escolar destaca-se como a principal via pela qual os conhecimentos elaborados são transmitidos, proporcionando o desenvolvimento psíquico.

A Psicologia Histórico-Cultural é a denominação dada à escola psicológica fundada por L. S. Vigostki³, cujos principais fundamentos encontram-se no Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx. As primeiras pesquisas nesta abordagem tiveram início em 1920 com psicólogos e pedagogos que vieram a constituir um grupo de pesquisadores na antiga URSS, entre eles A. N. Leontiev e A. R. Luria⁴ (Tuleski 2008).

Esta perspectiva procura analisar como o ser humano, ao longo da evolução filo e ontogenética se apropria das objetivações humanas por uma perspectiva histórica. Tuleski (2007) afirma que esta abordagem era denominada por Vigotski de psicologia “cultural”, “instrumental” ou “histórica”. Estes termos têm por objetivo enfatizar o princípio geral, que era estabelecer as relações em que a sociedade e a história social moldam a estrutura das formas de atividade que distinguem o homem dos outros animais.

³ Nas leituras realizadas foi possível perceber que *Vigotski* é grafado de diferentes formas. Então adotarei essa grafia, salvo em caso de referência e citação. Vigotski (1896-1934).

⁴ Alexander Romanovich Luria 1902-1977
Aléxis Nikolaevich Leontiev 1903-1979

A Psicologia Histórico-Cultural é uma abordagem que se desenvolve em estreita ligação com seu contexto histórico e que tem como objeto de estudo a atividade do homem no plano psicológico, propondo a compreensão do ser humano inserido em uma determinada cultura, com suas ferramentas desenvolvidas e aperfeiçoadas no curso da história social da humanidade, em meio às contradições demonstradas pelos princípios da dialética (Tuleski 2008).

Ao propor a compreensão do homem inserido em um contexto histórico, os teóricos desta abordagem avançam e se diferenciam em relação à concepção de mundo e de homem, visando à construção de novos homens para o novo contexto socialista que se instaurava. Neste sentido, Duarte (1996) afirma que a Psicologia Histórico-Cultural apresenta como seu principal diferencial em relação às teorias ocidentais a concepção do psiquismo por meio da historicidade. Não se trata apenas de uma forma de compreender os fenômenos psíquicos, e sim, do modo como estes devem ser abordados, devido à sua complexidade.

Para compreendermos amplamente a Psicologia Histórico-Cultural é necessário apreender os acontecimentos sociais do período em que foi cunhada essa teoria. Segundo Tuleski (2008), o desejo de Vigotski era desenvolver uma psicologia em que se utilizasse como método a dialética de Marx, a fim de opor-se as teorias psicológicas ocidentais, com o objetivo de construir uma psicologia marxista, visando às necessidades dos novos homens que se constituíam nessa nova sociedade pautada nos ideais de coletividade. A respeito do momento histórico em que se desenvolveram os ideais da teoria de Vigotski, o excerto abaixo elucida em que situações econômicas e sociais se encontrava a Rússia em pleno momento de revolução:

A Rússia do final do século XIX se explica pelo anacronismo de suas instituições e classes sociais. O grito de ordem da internacional comunista de unir o operariado em um movimento comum não deixou de ser ouvido pelo incipiente e pouco organizado movimento operário russo dos centros marcadamente industriais. No entanto, a necessidade de se buscarem melhores condições de existência era sentida com muita intensidade pela população campesina que, liberta dos laços servis, era expropriada de forma violenta pelos latifundiários. Essa

combinação de descontentamentos acabou por conduzir à revolução de 1917, sob a liderança do proletariado enquanto classe politicamente organizada. (Tuleski, 2008, P.74)

Sobre as relações sociais na Rússia revolucionária, Tuleski (2008) afirma que durante a revolução havia interesses divergentes: o proletariado buscava a socialização dos meios de produção e da propriedade privada, e o campesinato, que havia sido expropriado violentamente, lutava pela propriedade privada de pequenas extensões de terras. Assim o encontro das insatisfações do campesinato e da classe operária na Rússia facilitou as revoltas contra o regime czarista, durante a Primeira Grande Guerra. O caos nas cidades e as lutas violentas no campo provocaram descontentamento por toda a parte, promovendo a união das duas classes na luta pela sociedade comunista e contra os mesmos opressores: o governo czarista e o imperialismo capitalista.

Diante deste contexto de caos, de revolução e isolamento econômico imposto pelas principais potências mundiais, a recém-formada URSS necessitava de uma nova perspectiva de mundo e de ser humano, pautada na coletividade, diferentemente das potências capitalistas, que enfatizam as habilidades individuais. Destarte era preciso formar indivíduos para trabalharem na reconstrução e desenvolvimento do país. Nesta sociedade era necessário avançar tecnicamente e qualificar os trabalhadores para produzirem, em um curto período de tempo, o desenvolvimento por meio da industrialização e modernização (Tuleski, 2008).

De acordo com Tuleski (2007), a nova psicologia que se constituía evidenciava a tese marxista de que não há uma natureza humana abstrata, desvinculada das condições materiais ou universal, padronizada, mas sim, histórica e mutável. A denominação da teoria vigotskiana que se estruturava demonstra que o homem é um ser historicamente mutável.

Diante disso, concluímos que o ser humano deve ser entendido em suas dimensões onto e filogenética, com constituição biológica específica, que é ressignificada por suas relações sociais construídas pelo trabalho e pelo uso dos instrumentos e dos signos⁵.

⁵ A cultura humana não é transmitida de forma imediata ou por meio da herança genética, mas sim pelas objetivações nas diversas produções dos indivíduos ao longo da história, como os instrumentos e os signos, que os homens inserem entre eles e os objetos de suas necessidades e estes funcionam como mediadores no processo de transmissão da cultura.

Enquanto o uso dos instrumentos possibilita a transformação da realidade, é a utilização dos signos, especialmente da linguagem, que organiza e desenvolvem as funções tipicamente humanas, as chamadas funções psicológicas superiores.

Desta forma, a compreensão dos pressupostos teóricos da escola de Vigotski nos faz perceber quanto foi fundamental para o desenvolvimento da Psicologia, em especial na União Soviética, o diálogo que esse pensador estabeleceu com a teoria marxista. Diante do exposto a respeito dos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, convém esclarecer que a escolha de tal teoria para embasar este trabalho deveu-se à possibilidade de compreender a trajetória humana de forma complexa, podendo-se contemplar as contradições sociais e traçar análises críticas a respeito das contingências sociais que permeiam e direcionam a história da sociedade. Assim propomo-nos, na sequência, analisar o desenvolvimento humano nas perspectivas filo e ontogenética.

2.1 O desenvolvimento do psiquismo: a apropriação da trajetória humana⁶

Para iniciarmos a compreensão acerca do desenvolvimento humano na teoria Histórico-Cultural é importante ressaltarmos, conforme afirmam Vigotski e Luria (1996), que o desenvolvimento transcorre por meio da combinação de pelo menos três linhas: a evolutiva biológica, a evolutiva histórica e a evolução ontogenética. A linha evolutiva biológica define a trajetória de evolução dos animais até o homem; a evolutiva histórica descreve a transformação gradativa do homem primitivo no homem cultural da atualidade; e por sua vez, a linha ontogenética demonstra o trajeto que percorre uma criança desde seu nascimento até transformar-se em um homem cultural.

A esse respeito Leontiev (2004) afirma que a linha evolutiva biológica descreve as transformações ocorridas na manifestação do comportamento animal e sua relação com as transformações cerebrais desde os animais de organização mais simples até o macaco antropoide e o homem, de acordo com as alterações de suas formas de sobrevivência ao longo do tempo. A evolução histórica sinaliza as modificações

⁶ O conteúdo apresentado nesta e na próxima seção é decorrente do aprofundamento do estudo intitulado Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento psíquico infantil: compreensão acerca da idade escolar e do processo de escolarização, que é a monografia de conclusão do curso de especialização em Teoria Histórico-Cultural, realizado pela autora, sob a orientação da professora Dr^a Marilda Gonçalves Dias Facci em 2009.

ocorridas de acordo com a apropriação do homem em relação à natureza e suas objetivações no ambiente externo.

Ainda de acordo com o mesmo autor, à medida que transforma a natureza por meio das relações de trabalho, o homem internaliza os instrumentos de sua construção, o que altera de forma substancial a sua estrutura física e psíquica. Por outro lado, a vertente ontogenética visualiza o desenvolvimento do ser humano enquanto indivíduo, em suas particularidades e suas apropriações da cultura, à medida que supera as leis biológicas e passa a ser governado pelas leis de desenvolvimento sócio-históricas.

Neste sentido, no que diz respeito ao comportamento, de acordo com Leontiev (2004) existem três estágios, que se manifestam desde os animais mais primitivos até o Homem: o primeiro é o das reações hereditárias (os instintos); o segundo é o dos reflexos condicionados; e o terceiro é o intelecto.

A respeito das reações hereditárias Leontiev (2004) afirma que estas são as principais formas de os animais se adaptarem ao meio e que suas manifestações estão diretamente relacionadas à satisfação das necessidades básicas. Os animais de organização mais simples apresentam somente esta forma de comportamento. A principal característica é que estes instintos não são aprendidos, mas são oriundos da carga genética dos seres vivos e se caracterizam por serem a forma de refletir a realidade em suas propriedades isoladas.

O estágio dos reflexos condicionados é caracterizado por comportamentos aprendidos e depende do histórico de vida do animal; tem por base os instintos, mas desenvolve-se com a associação de um estímulo biológico com um ambiental. Ele se diferencia do primeiro estágio por refletir a realidade em suas propriedades integrais. Leontiev (2004) o denominou de “*psiquismo das coisas inteiras*”. O surgimento dos reflexos condicionados pressupõe modificações na estrutura biológica dos animais, principalmente dos vertebrados superiores, nos quais essa forma de comportamento é dominante. Tais modificações são, principalmente, o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos que atuam à distância, pela importância que passaram a ter diante da necessidade de sobrevivência.

O autor afirma que, com o surgimento dos reflexos condicionados e das alterações ocorridas entre os órgãos dos sentidos e o sistema nervoso central, surgem pela primeira vez nos animais as representações sensitivas, ou seja, a diferenciação e a generalização das imagens e das coisas. Assim, os reflexos condicionados são formas de

comportamento mais flexíveis e permitem mais facilmente a adaptação dos animais às condições ambientais.

A partir deste segundo estágio surge o terceiro, que o autor denomina de intelecto. Tal forma de comportamento está presente nos mamíferos superiores, enquanto os outros animais se desenvolvem somente até o estágio dos reflexos condicionados. A forma de intelecto vista nos símios é qualitativamente inferior à razão humana, mas pode ser considerada uma forma superior de desenvolvimento. Por exemplo, o símio é capaz de transpor a solução de uma atividade a outra semelhante, consegue resolver situações de forma muito mais rápida que outros animais. Tem como característica o uso de instrumentos para solucionar situações, desde que estes (situação a ser resolvida e instrumento) estejam dentro de seu campo visual. O estágio do intelecto é a forma mais complexa de comportamento para os animais, mas não para o ser humano.

Para Leontiev (2004), no segundo estágio (reflexos condicionados) o comportamento desenvolve-se por treino e no terceiro (intelecto) surge como uma forma de intuição do animal, principalmente diante de situações inesperadas. Este estágio é o nível máximo do desenvolvimento animal, a partir do qual começa a se desenvolver um psiquismo qualitativamente diferente e novo, que é exclusivo do homem que o autor denomina de “*consciência humana*”. O psiquismo animal nasce vinculado às evoluções biológicas e é dependente das regras gerais do ambiente; por sua vez, as modificações ocorridas no psiquismo animal estão diretamente relacionadas às condições exteriores. Desta forma, para adaptar-se a um ambiente mais complexo, onde as situações de sobrevivência mudaram, fez-se necessária a mudança do sistema nervoso elementar (instintos) para o sistema perceptivo (reflexos condicionados). Não obstante, as atividades dos animais permanecem sempre dentro das limitações biológicas de sobrevivência e adaptação à natureza, que para o teórico é a lei geral da atividade animal.

Afirma ainda Leontiev (2004) que o psiquismo animal não diferencia o objeto da relação estabelecida com ele; esta é uma diferença qualitativa em relação ao psiquismo humano, pois o homem estabelece distinção clara do objeto e de sua relação com ele. O que motiva o animal são sempre suas necessidades biológicas, e não há diferenciação entre os objetos da realidade concreta e seus instintos fundamentais. O surgimento da consciência – característica dos seres humanos – foi possível devido à origem de formas humanas de vida, em especial, o trabalho como meio de subsistência e a convivência em

grupos – o que propiciou o surgimento da linguagem, devido à necessidade de comunicação.

De acordo com Cambaúva e Silva (2009), a transformação das formas primitivas de psiquismo na consciência humana deveu-se à atividade prática de trabalho, com a qual o homem visa à satisfação não só de suas necessidades biológicas, mas também das sociais. Isso se deve à diferenciação que o homem estabelece em relação à natureza, deixando de ter somente aspectos biológicos para poder desenvolver as formas superiores de consciência. Então o homem passou a analisar os fenômenos naturais e, conseqüentemente, a si próprio.

Podemos dizer ainda, de acordo com Leontiev (2004), que o psiquismo humano se caracteriza por ser um psiquismo social, uma vez que suas origens pautam-se em formas sociais de relação. Para esse autor, os animais são regidos por regras biológicas, diferentemente do psiquismo humano, que é submetido às leis sócio-históricas. No homem a apreensão da realidade acontece diferentemente dos animais: não é necessariamente orientada pelas necessidades biológicas imediatas. Ou seja, a realidade é percebida de forma objetiva e estável. No entanto, todo homem tem suas atividades orientadas por necessidades sejam sociais e/ou biológicas. Com o aparecimento e consolidação do trabalho foi possível a existência do ser humano. A transformação qualitativa no psiquismo animal para o humano se deu pelas modificações dos órgãos dos sentidos e do cérebro, propiciando as condições para que se desenvolvessem as habilidades mais complexas, que são tipicamente humanas e sociais.

A respeito do desenvolvimento das habilidades humanas mais complexas Leontiev (2004) assevera que o trabalho, por ser uma atividade social embasada na cooperação entre os indivíduos interligados pela comunicação, propiciou o desenvolvimento global anatômico e fisiológico do organismo humano e, por consequência, alterou seu modo de vida. De forma dialética o homem passou a atuar na natureza, transformando-a, e a obter modificações em sua estrutura em decorrência do trabalho em grupo. Diante da divisão técnica das tarefas dentro destes grupos e da necessidade de partilhar os resultados do trabalho, houve um avanço nas especificidades de acordo com o trabalho que cada membro realizava na coletividade, e por meio do trabalho também ocorreu o aprimoramento de habilidades tipicamente humanas, conforme explicita o excerto abaixo:

O trabalho é um processo que liga o homem à natureza (...) O homem desempenha para com a natureza o papel de uma potência natural, as forças de que o seu corpo é dotado, braços, pernas, cabeça e mãos ele as põe em movimento a fim de assimilar as matérias dando-lhes uma forma útil a sua vida. Ao mesmo tempo em que age por este movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele modifica a sua própria natureza também e desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas (Leontiev, 2004, p. 80).

De acordo com Leontiev (2004), a complexidade da consciência humana possibilitou o trabalho em equipe, a comunicação entre seus membros e a divisão de tarefas por meio da capacidade de antever uma situação e analisar a relação existente entre ação e motivo, mesmo quando estes não estão diretamente ligados. Tal sequência é o que possibilita a realização do trabalho em equipe, no qual se encontra o sentido para o sujeito.

Nesta perspectiva, o trabalho é caracterizado pela necessidade de fabricar instrumentos e por ser uma atividade coletiva que proporciona ao homem entrar em contato com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. Ele se diferencia das atividades instrumentais dos animais, pois estes não apresentam o caráter coletivo e suas comunicações permanecem nos limites da atividade biológica. O trabalho humano e a linguagem, em contrapartida, têm a mediação do social. A esse respeito Tuleski (2007) afirma:

O desenvolvimento de novas capacidades produtivas significa a “interiorização” das conexões naturais objetivas na atividade humana, é o nascimento das capacidades que só se realiza pela objetivação da atividade. A produção humana, o trabalho, é, ao mesmo tempo, produção de novos objetos e de novas necessidades, necessidades sociais, que transformam, inclusive, as necessidades mais primárias que passam a ser sócio-humanas (Tuleski, 2007, p. 68).

Complementando, Cambaúva e Silva (2009) afirmam que é na história concreta dos homens que se desenvolvem o pensamento humano e as habilidades mais elaboradas. Neste processo, ao se apropriar da história da humanidade, adquirem-se também os fenômenos psicológicos objetivados nas produções e instrumentos humanos, de forma que tanto os conhecimentos como a subjetividade estão vinculados aos processos de construção histórica.

Sobre a transformação das funções psicológicas elementares em funções complexas, Leontiev (2004) afirma que foi a fabricação e utilização de instrumentos o que propiciou o aprimoramento das habilidades mais elaboradas, pois o instrumento exige que o homem, para apropriar-se dele, tenha consciência das propriedades objetivas dos objetos naturais e internalize estas informações como meio de materializar suas ações e conservá-las.

Segundo o mesmo autor são os instrumentos e os sistemas de signos, em especial a linguagem, que possibilitam ao homem a transmissão histórica de suas atividades, pois é ele mesmo que fabrica, utiliza e conserva os instrumentos. Com isso a significação deste fixa-se na consciência humana e a modifica qualitativamente em relação ao psiquismo animal. Para o animal, por exemplo, o instrumento perde o seu significado após o seu uso; ele permanece como um objeto externo ao animal, servindo apenas para a satisfação imediata. O que explica por que os animais não constroem nem conservam seus instrumentos é que eles são desprovidos de sentido coletivo, têm função apenas localizada.

Os instrumentos são os meios que o homem interpõe entre si próprio e o objeto de seu trabalho, a fim deste ser o condutor da ação humana. É por meio da reflexão consciente da realidade em suas propriedades e relações que se forma o que denominamos de pensamento. Esta função psicológica se forma pelas mediações com a realidade, que proporciona ao homem desenvolver a capacidade de conhecer até mesmo os fatos que não são perceptíveis aos órgãos dos sentidos (Leontiev, 2004).

Conforme discutido, podemos perceber que por meio da elaboração de instrumentos e signos e da atividade de trabalho desenvolve-se a capacidade de abstração e o pensamento dito verbal, que se caracteriza pela aquisição, por parte do homem, das generalizações abstratas elaboradas socialmente e pela reflexão da realidade sendo transmitida pela linguagem. A partir do conceito de pensamento verbal e de instrumento, o autor demonstra a importância fundamental da comunicação no

trabalho e como esta atua no aprimoramento das funções mentais e também como organizadora do próprio pensamento, conforme explicita o excerto a seguir:

A linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humano, não destacado da produção material. Torna-se suporte da generalização consciente da realidade (Leontiev, 2004, p. 93-94).

A respeito do papel da linguagem podemos afirmar que esta desempenha a função de organizar e aprimorar o pensamento e, por consequência, a consciência, ou seja, o psiquismo. Desta forma, não podemos analisar o psiquismo humano desvinculado de suas produções materiais, pois este depende do modo de vida dos indivíduos e da posição ocupada por estes nas relações sociais. “[...] a fala constitui a função psicológica mais importante, representando o mundo externo dentro de nós, estimulando e significando o pensamento (...) lançando os alicerces para o desenvolvimento da consciência (Vigotski; Luria, 1996, p. 151)”.

Luria (1994b) afirma que a linguagem é um complexo sistema de códigos que foi construído pelo homem ao longo da história, ante a necessidade de relacionar-se por causa da atividade de trabalho. Para o autor, a linguagem representada pelos códigos de um determinado idioma tem a função de transmitir diversas informações acerca dos objetos e fenômenos. Desde suas características essenciais até suas funções básicas, tudo pode ser registrado e transmitido pela linguagem, o que propicia o desenvolvimento da consciência, à medida que o ser humano apropria-se de conhecimentos acumulados historicamente.

Segundo o autor citado acima, é por meio da linguagem que o pensamento se desenvolve de prático – pautado nas experiências concretas e imediatas - para pensamento verbal ou lógico-verbal, por meio do qual o homem supera os limites da percepção sensorial imediata do mundo exterior. O pensamento verbal possibilita ao indivíduo pensar a realidade, estabelecer conexões e solucionar tarefas complexas. O pensamento pautado nos códigos de um idioma consegue fazer discriminações e generalizações importantes da realidade. A linguagem leva os indivíduos a organizar em categorias os objetos e fenômenos, superando a percepção sensorial imediata, e, desta

forma, ampliando a capacidade do pensamento lógico-verbal de elaborar conclusões abstratas que ultrapassam o limite da percepção. Assim, o pensamento verbal permite pensar a realidade mais profundamente que a percepção e posiciona o pensamento humano em níveis incomparavelmente mais evoluídos que o animal.

Luria (1994a), complementando, afirma que o pensamento lógico-verbal exerce uma função muito complexa, que é a de analisar os objetos distinguindo neles as características essenciais e categorizando-os de forma mais abstrata e elaborada. Sendo assim, a linguagem é o meio pelo qual o homem desenvolve a capacidade de pensar de forma desvinculada do imediatismo e a habilidade de generalização e abstração, o que lhe possibilita fazer associações profundas e mais complexas.

Para Vigotski e Luria (1996), a linguagem representa o mundo externo, significando para o indivíduo a realidade; tem o papel de estimular o pensamento, assim como atua no desenvolvimento da consciência. Com a aquisição da linguagem, torna-se possível ao homem fazer planejamento mental, generalizações e associações de nível mais complexo; contudo, não podemos ignorar que a linguagem teve início na vida social, no processo de trabalho.

Assim, o pensamento lógico-verbal também se caracteriza por ser social. Segundo Martins (2007), precisamos compreender o psiquismo como vinculado ao processo sócio-histórico. Pensar o psiquismo desta forma tem por objetivo analisar o homem e sua história pessoal de forma indissolúvel do processo histórico, tendo em vista que a personalidade e os comportamentos do homem estão vinculados às atividades que estes exercem, não sendo possível desgarrar as estruturas psíquicas do mundo material que as fundamenta.

Sendo assim, podemos pensar que a origem das mudanças ocorridas no homem ao longo do seu desenvolvimento estão vinculadas às interações entre o sujeito e a sociedade, a cultura e a sua história de vida, além das oportunidades e situações de aprendizagem. Para o desenvolvimento do indivíduo as relações com os outros são fundamentais, visto que estes são portadores da cultura humana historicamente produzida. Entende-se, assim, que é a partir do processo de desenvolvimento histórico que o homem social tem a possibilidade de modificar os modos de ação e os parâmetros de sua conduta, transformando suas funções naturais em funções superiores e sociais. Neste processo o homem cria novas formas de comportamento e instrumentos mais elaborados, de acordo com suas necessidades culturais.

Destarte, de acordo com Martins (2007), o ser humano se forma ontologicamente, vinculado às condições históricas, à medida que se apropria dos conhecimentos culturais até transformar-se em um indivíduo do gênero humano. Tal fenômeno denomina-se trajetória de humanização, ou seja, o meio pelo qual a criança adquire elementos que formarão suas funções psicológicas superiores e sua personalidade. Neste contexto, personalidade e consciência humana só podem ser compreendidas vinculadas às condições materiais de vida e como um processo único de formação, juntamente com os demais processos psíquicos.

Segundo Leontiev (2004), o desenvolvimento do psiquismo na criança é qualitativamente diferente do desenvolvimento do comportamento animal. O motivo disso é que nos animais não ocorre o processo fundamental que acontece na criança e é responsável por torná-la um representante do gênero humano: o processo de aquisição da experiência acumulada pela humanidade ao longo da história. Isso ocorre devido à função dos instrumentos de resguardar a história da produção humana: ao entrar em contato com eles a criança entra em relação com o que a humanidade produziu. Como discorremos anteriormente, entre estes instrumentos o preponderante é a linguagem, que organiza o pensamento e exerce a função de materializar as experiências adquiridas, daí ela se destacar na formação do psiquismo.

Vigotski e Luria (1996) afirmam que o domínio do uso de instrumentos, sobretudo da linguagem, é o fator predominante de desenvolvimento na criança, e inicia-se com a comunicação desde seus primeiros instantes de vida. Por estar em uma sociedade marcada por determinada cultura, a criança se apropria dos saberes, das funções dos instrumentos e dos objetos, podendo usá-los para satisfazer suas necessidades.

Segundo os mesmos autores, não se pode reduzir o desenvolvimento da criança ao crescimento e maturação das estruturas inatas, pois no processo de desenvolvimento a criança adquire, por intermédio da cultura, novas estruturas que superam as biológicas. Isso possibilita a realização de tarefas com maior eficiência do que se continuasse na limitação das estruturas biológicas.

Neste sentido, segundo Leontiev (2006), os animais adaptam-se ao mundo à medida que ocorre transformação de suas características inatas de acordo com as exigências do meio e a necessidade de sobrevivência. Na criança o processo de apropriação se diferencia da adaptação: nela ocorre uma reprodução dos caracteres

formados historicamente devido à mediação social; nos animais, contrariamente, as modificações ocorrem devido a uma condição hereditária.

Em outras palavras, a criança nasce com órgãos aptos a desenvolver as funções psicológicas superiores, mas esse desenvolvimento ocorre somente na interação com outros homens, sendo dependente das relações sociais. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores – tais como memória lógica, abstração, atenção concentrada, entre outras – realiza-se na trajetória de vida com a aquisição das experiências históricas.

De acordo com Tuleski (2007), os órgãos das funções tipicamente humanas denominam-se sistemas cerebrais funcionais. Esses se formam à medida que a criança apropria-se de conhecimentos que, paulatinamente, alteram a dinâmica cerebral e inserem as informações sociais, o que, conseqüentemente, irá modificar a natureza do organismo, tornando-o cada vez mais próximo das habilidades do homem cultural. Tal processo é rico em complexidade e ocorre de forma dialética; ou seja, a apropriação altera a natureza humana para acrescentar-lhe atributos mais elaborados, e essa modificação propiciará o surgimento de homens dotados de cultura que transformarão a natureza pelo trabalho, já com as habilidades humanas que a atividade de trabalho exige:

(...) o homem *aprende* a ver, a sentir, a ouvir, através da linguagem humana, que universaliza a consciência e permite à articulação estável dos fenômenos de um modo independente do homem, a linguagem transforma-se em consciência materializada. Este processo de humanização dos sentidos decorre do fato da relação do homem com a natureza ser mediada e não direta como nos animais, isto é, ele não entra em relação direta com as propriedades dos objetos, mas, ao mediatizar esta relação, permite sua modificação, fazendo com que propriedades insignificantes aos sentidos em primeira mão tornem-se determinantes a partir do momento em que este objeto transforma-se em um *meio* do qual se serve em uma determinada atividade (Tuleski, 2007, p. 53).

A esse respeito Vigotski e Luria (1996) compreendem que a criança em sua vida intrauterina está totalmente isolada de qualquer estimulação externa, percebe somente as suas experiências fisiológicas e, quando nasce, nas primeiras semanas continua sem conseguir captar as percepções do ambiente. Quando seus órgãos começam a apreender as estimulações, esta apreensão não ocorre da mesma forma que no homem adulto. Há diferenças qualitativas que só serão equiparadas com o tempo, à medida que a criança aprimorar a aquisição de suas experiências humanas, o que ocorrerá em contato com os adultos.

Leontiev (2004) complementa a discussão ao afirmar que essa apropriação dos conhecimentos e da experiência acumulada historicamente não se dá de forma pacífica e automática. Ela exige esforço e prática por parte da criança, que deve contar com a mediação dos adultos presentes nas relações estabelecidas com ela desde seu nascimento. A apropriação baseia-se na aquisição da linguagem como meio de transmissão e concretização dos conhecimentos, conforme explicita o fragmento abaixo:

A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia. (Leontiev, 2004, p. 348)

Assim, para Leontiev (2004), são as aquisições de conhecimentos elaborados ao longo da história e a capacidade de fazer uso de instrumentos que caracterizam o nível de desenvolvimento psicológico do indivíduo. O processo de aquisição de instrumentos humanos e a habilidade de organizar o próprio comportamento são os indicativos do nível cultural do indivíduo. Desta forma, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a aquisição de instrumentos culturais superam as limitações biológicas à medida que são substituídos os métodos primitivos de atuar na realidade e desenvolvidos outros mais eficientes, originários do processo de evolução histórica.

Uma das características fundamentais do psiquismo humano é não ser estável. À medida que o homem está vinculado à realidade histórica, a consciência revela-se por ser mutável e desenvolve-se qualitativamente conforme a trajetória histórica e social. Neste sentido, as atividades humanas não poderiam ter outra estrutura senão a criada pelas condições sociais e as relações humanas que das atividades se originam.

Disto decorre o aprimoramento da consciência propiciado pelo trabalho – que é a atividade humana organizada socialmente – e pelos instrumentos que alteram as condições de vida do homem, bem como suas estruturas fisiológicas. Tendo em vista que o homem desenvolve-se em contato com o ambiente social, abordaremos o desenvolvimento infantil com o intuito de o compreender como um todo, bem como a importância exercida pela escolarização para a aquisição dos conhecimentos culturais.

2.2 A relação desenvolvimento e aprendizagem: formação dos processos psicológicos superiores

O ensino escolar pode ser considerado o instrumento mais apropriado para que a criança obtenha as capacidades essencialmente humanas, em especial, se o ensino for devidamente organizado provocará níveis mais elevados desenvolvimento psíquico. A formação de conceitos mais elaborados, de acordo com essa perspectiva, é a finalidade principal do ensino escolar, pois este tem grande influência no desenvolvimento psíquico.

Segundo Martins (2007), o ser humano, relacionando-se com o mundo e a coletividade onde vive, constrói o seu conhecimento por meio de diversas relações intra e interpessoais. O indivíduo integra em sua história as de seus antepassados, que se caracterizam como componentes importantes da construção de seu desenvolvimento, por meio das experiências, situações, hábitos, atitudes, valores, comportamentos e linguagem daqueles com quem interage. Este não é um processo determinista, uma vez que o indivíduo participa ativamente da construção de seu círculo de relações, provocando transformações também em seu contexto.

A respeito da relação entre desenvolvimento e aprendizagem durante a trajetória do indivíduo, para Vigotski (2000), na criança, desde o seu nascimento, o processo de aprendizagem está relacionado ao desenvolvimento, e existe, neste percurso, a apropriação da cultura pelo indivíduo. O ensino possibilita o “despertar” de processos internos de desenvolvimento; é o contato do indivíduo com o ambiente cultural que o

humaniza. A interação com outras pessoas é essencial ao desenvolvimento, no entanto este fica limitado caso faltem situações propícias e sistematizadas de aprendizagem.

Neste sentido, de acordo com Meira (2007), na perspectiva vigotskiana o desenvolvimento humano não pode ser visto como fenômeno universal, pois está vinculado ao contexto sócio-histórico no qual os indivíduos se inserem e é por ele determinado.

Neste sentido, o processo de aprendizagem está atrelado ao desenvolvimento e este segue a aprendizagem, conforme explicita Vigotski (1977, p. 47):

(...) aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma seriam impossíveis de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Vigotski (1977) afirma que o processo de aprendizagem é complexo e acontece quando professores e alunos se relacionam, sendo a forma como ocorre essa relação o que irá propiciar a aquisição dos conteúdos e conceitos científicos. A aprendizagem envolve um processo intencional e sistematizado de transmissão de conhecimentos, no qual o aluno passa a ter os conhecimentos cotidianos superados pela aquisição do conhecimento científico.

O desenvolvimento e a aprendizagem não são independentes, como também não se sobrepõem um ao outro, ou seja, o processo de desenvolvimento segue a aprendizagem. O desenvolvimento ocorre em dois níveis: o real, que consiste naquilo que o indivíduo consegue fazer sozinho, e o desenvolvimento próximo, que se forma pelos conteúdos que o indivíduo consegue executar com ajuda ou por imitação (Vigotski 1977).

A esse respeito Vigotski (2000) afirma que a aprendizagem deve focar a zona de desenvolvimento próximo, ou seja, nas funções que ainda não estão desenvolvidas completamente. O ensino adequado é o que tem em vista os conhecimentos que a

criança não consegue fazer sozinha, mas que tem subsídio para realizar com o auxílio de outrem ou por imitação. Para o autor, o que ainda não está automatizado, com o trabalho pedagógico torna-se desenvolvimento real posteriormente.

Assim, a estrutura que não está consolidada no presente e encontra-se na zona de desenvolvimento próximo, por influência do processo de aprendizagem torna-se desenvolvimento real, é automatizado e internalizado e torna-se parte da estrutura psíquica. Desta forma, o conhecimento do indivíduo é transformado continuamente pelas novas informações de que ele se apropria e pelas experiências vividas. O processo de desenvolvimento do ser humano é contínuo e está intrinsecamente ligado à aprendizagem, sendo por ela modificado.

Desta forma, Vigotski (2000) estabelece uma relação dialética entre forma e conteúdo, superando a noção dicotômica que sugeria a existência de um indivíduo que aprende sem ser modificado pelo conteúdo cognitivo por ele apropriado. A aprendizagem pauta-se em estruturas que ainda não estão amadurecidas e que podem interferir de forma decisiva no curso do desenvolvimento.

De acordo com Vigotski (2000), a escola deve trabalhar com o nível de desenvolvimento próximo, pois ensinar a criança o que ela já sabe é estéril, já que o intuito é ter um ensino que proporcione o domínio na utilização dos mediadores culturais. Neste sentido a educação tem papel crucial no processo de aquisição de instrumentos culturais como a escrita e o sistema numérico, afinal é por meio das instituições escolares que ocorre a transformação da criança em homem cultural. A idade escolar é o momento efetivo da aprendizagem, proporcionando ampliação da consciência.

A educação, quando organizada tendo em vista a zona de desenvolvimento próximo, promove desenvolvimento intelectual, à medida que propicia uma série de amadurecimentos de processos que sem a educação seriam impossíveis de desenvolver. Desta forma, a educação revela-se fundamental para o processo de desenvolvimento e aquisição das características históricas do homem.

As funções psicológicas superiores⁷, por serem culturais, desenvolvem-se principalmente pelo ensino formal, sistematizado nos conteúdos escolares. Em concordância, Duarte (1996) afirma: “(...) o processo de desenvolvimento psíquico dos

⁷ As funções psicológicas superiores consistem no controle consciente dos comportamentos da atenção, pensamento abstrato, capacidade de planejamento, memória lógica, entre outras funções psicológicas.

indivíduos, sendo também histórico-social, não é um pressuposto natural do processo de ensino-aprendizagem escolar, mas sim um produto social, um produto das atividades do indivíduo” (Duarte, 1996, p. 105).

Davidov e Zinchenko (2004) expõem que o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores forma-se primeiramente na coletividade, com base nas relações no processo de mediação, e posteriormente, quando internalizadas, passam a fazer parte da natureza do indivíduo na forma de função psíquica.

Desta forma as funções psicológicas superiores (FPSs) são organizadas em sistemas funcionais, cuja finalidade é organizar adequadamente a vida mental de um indivíduo em seu meio. Nesta interação, o papel essencial corresponde aos signos e aos diferentes sistemas semióticos que, do ponto de vista genético, têm primeiro uma função de comunicação e logo uma função individual. Estes começam a ser utilizados como instrumentos de organização e de controle do comportamento individual, o que significa que as FPSs não poderiam surgir e constituir-se no processo do desenvolvimento sem a contribuição construtora das relações sociais (Vigotski 1977). O desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende da aquisição da cultura mais elaborada, ou seja, dos conhecimentos científicos clássicos.

Para podermos entender os processos de aprendizagem e desenvolvimento e a influência da escolarização no desenvolvimento psíquico, precisamos compreender como se desenvolvem os conceitos científicos, pois segundo Vigotski (2000), é a tarefa primordial da escola a transmissão desses conceitos na idade escolar, e sua aquisição pela criança reflete seu progresso mental, à medida que pela mediação do professor o aluno se apropria da história da humanidade objetivada nos conceitos científicos. Para isso se faz necessário ter claro que estes não se desenvolvem exatamente como os conceitos espontâneos. O percurso de apropriação desses conceitos diverge conforme o tipo de relação da criança com a vivência concreta, ou seja, os conceitos espontâneos são apreendidos pela relação direta com o objeto, pela experiência direta;

Mas o desenvolvimento do conceito científico começa justamente pelo que ainda não foi plenamente desenvolvido nos conceitos espontâneos ao longo de toda a idade escolar. Começa habitualmente pelo trabalho com o próprio conceito como tal, pela definição verbal do conceito, por operações que pressupõe a aplicação não

espontânea desse conceito. Portanto, podemos concluir que os conceitos científicos começam sua vida pelo nível que o conceito espontâneo da criança ainda não atingiu em seu desenvolvimento (Vigotski, 2000, p.345).

Vigotski (2000) aponta que o curso do desenvolvimento dos conceitos científicos não coincide com o do desenvolvimento dos espontâneos, mas existe entre ambos uma relação de profunda reciprocidade, que seria impossível se os caminhos percorridos no desenvolvimento destes fossem idênticos.

Não obstante, em seu desenvolvimento os conceitos são interligados e exercem influência mútua. Isso significa que, para se desenvolver, os conceitos científicos são ancorados nos conceitos espontâneos já assimilados, e os conceitos científicos adquiridos influenciam sobremaneira os espontâneos. Pelo simples fato de os conceitos científicos não estarem isolados na mente da criança, seu aprimoramento se caracteriza como um processo unificado de desenvolvimento psíquico que resulta em mudanças estruturalmente superiores na mente da criança (Vigotski, 2000).

Assim, segundo Vigotski (2000), os conceitos científicos são apropriados com base em outros conceitos já internalizados pela criança. Isto significa que tais conceitos fundamentam-se na relação indireta com o objeto e em sua representação, por isso exigem, para sua apropriação, certo nível de funções psicológicas superiores que são proporcionadas pelo processo de escolarização. O processo de desenvolvimento dos conceitos científicos supõe flexibilização do pensamento causal e o concomitante aumento das funções arbitrárias, que são estimuladas pelo pensamento mais pautado em aspectos científicos, dos quais a criança se apropria por meio da educação.

A respeito da formação dos conceitos, Meira (2007) afirma que os conceitos espontâneos, por formarem-se na relação da criança com objetos concretos, são denominados por Vigotski “generalização de coisas”. Por sua vez, os conceitos científicos que se formam por meio da relação com ideias anteriormente internalizadas recebem a denominação de “generalização do pensamento”. Assim origina-se uma dependência entre os conceitos, formando um sistema.

O processo de desenvolvimento dos conceitos científicos requer o aprimoramento de uma série de funções superiores, como atenção arbitrária, memorização lógica, abstração, discriminação, comparação, análise e síntese. Estes

processos, por serem especialmente complexos, não são simplesmente assimilados, sua aquisição requer um ensino que promova este desenvolvimento (Vigotski, 2000).

Desta forma, segundo Meira (2007), essas diferenças entre as origens dos conceitos espontâneos e científicos são fundamentais para o desenvolvimento psíquico como um todo. Os conceitos científicos, em sua formação, antecipam as habilidades que se encontram na zona de desenvolvimentos proximal - ou seja, habilidades que ainda se encontram em formação. Os conceitos espontâneos formam-se no cotidiano, mas os científicos necessitam de instrução, de mediação. Desta forma, evidencia-se a importância fundamental da escolarização e do trabalho do professor enquanto mediador e sistematizador dos conhecimentos clássicos elaborados historicamente.

Após compreendermos que o desenvolvimento psíquico ocorre por meio do processo de apropriação dos conhecimentos elaborados na história da humanidade, principalmente pela instituição escolar, que tem como função transmitir os conhecimentos que extrapolam os limites da vivência cotidiana, faz-se necessário compreender as transformações que o ensino promove em termos sociais e psíquicos na criança quando esta adquire o conhecimento formal como instrumento produzido historicamente. Esse aspecto será abordado na seção seguinte, com o intuito de entender o processo de escolarização, a função do professor como mediador entre o conhecimento e a criança e as transformações psíquicas proporcionadas pela aquisição da cultura.

3. A INFÂNCIA E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Pretendemos discutir, nesta seção, o período da infância de 7 a 10 anos, que se caracteriza pela inserção da criança na educação formal, ou seja, nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Procuraremos compreender como a escola colabora qualitativamente para o desenvolvimento psicológico da criança. Tal discussão se faz necessária devido à importância desta fase para a formação do indivíduo enquanto homem cultural. Objetiva-se também compreender a função do professor enquanto mediador na transmissão dos conteúdos sistematizados, que promovem o desenvolvimento psíquico do aluno.

Consideramos importante destacar que, ao se estudar o desenvolvimento da criança na idade escolar é preciso ter claro que a produção do conhecimento direciona a forma como a sociedade se organiza, pois o conhecimento é necessariamente produzido na perspectiva de uma classe social, que corresponde à classe dominante.

Sendo assim, veremos nesta seção que o conhecimento é propulsor de desenvolvimento psíquico; contudo, na próxima seção poderemos verificar que a distribuição do conhecimento mais apurado atende às demandas do sistema econômico e acaba promovendo a manutenção das desigualdades entre os homens. Neste sentido, as disparidades econômicas e sociais podem ser consideradas como uma das causas da constituição do sucesso escolar de alguns e fracasso de muitos outros.

3.1 As transformações promovidas pelo processo de escolarização

O aprimoramento da consciência é propiciado pelo trabalho – que é a atividade humana organizada socialmente – e pelos instrumentos que alteram as condições de vida do homem e suas estruturas fisiológicas. Tendo em vista que o homem desenvolve-se em contato com o ambiente social, abordaremos a periodização com o intuito de compreender o desenvolvimento humano como um todo, na perspectiva de que é a atividade que propicia as transformações no psiquismo humano.

Segundo Vygotsky e Luria (1996), a criança passa por vários estágios de desenvolvimento, cada um dos quais tem características próprias, que estão vinculadas ao modo como a criança se relaciona com o mundo, à forma de ela utilizar os objetos, às

informações e oportunidades que recebe e aos contatos que estabelece com técnicas e instrumentos culturais.

Observamos, então, que o ser humano necessita passar por diversas fases do desenvolvimento para conseguir adquirir os conhecimentos que modificarão seu corpo e psiquismo e o transformarão em um indivíduo com as características de seu momento histórico.

Nesta linha de pensamento, Tolstij (1989) afirma que a consciência é uma realidade objetiva da existência humana e se forma socialmente, à medida que a criança conhece a realidade que a circunda. Da mesma forma, a consciência não se desenvolve aleatoriamente, pelo contrário, segue objetivos, e estes, para o materialismo histórico-dialético, estão relacionados à atividade que o homem exerce em sua relação com a natureza e o contexto histórico. Para tal desenvolvimento a comunicação constitui-se como elemento fundamental, servindo para o sujeito conseguir realizar os diversos tipos de atividade nas diversas fases da ontogênese humana.

Para a compreensão do mecanismo que move o desenvolvimento humano é fundamental compreender o conceito de atividade dominante postulado por Leontiev. Desta forma, poderemos analisar o desenvolvimento e sua periodização em consonância com a condição de vida em que se encontra o indivíduo nas diversas etapas do desenvolvimento, especialmente na fase da infância escolar.

Segundo Leontiev (2004), a atividade dominante é aquela que proporciona as condições para o desenvolvimento das principais transformações nos processos psíquicos da criança e das características de sua personalidade em um determinado estágio do desenvolvimento. Não é, porém, a idade que determina o conteúdo do estágio - embora o período tenha relação com a idade da criança -, mas, sim, a posição que a criança ocupa nas relações sociais e as condições históricas em que ela se encontra. Para Tolstij (1989), as mudanças de atividade do indivíduo, que são provocadas por modificações nas situações sociais no processo de desenvolvimento propiciam o surgimento de novas formações psíquicas, alterando de forma qualitativa o comportamento no contexto de vida. Como consequência, as alterações na forma de pensar do indivíduo e nas condições sociais em que ele vive poderá provocar uma crise entre as possibilidades do sujeito e o que ele exerce no mundo, surgindo, assim, uma nova atividade dominante.

Tolstij (1989) escreve que a periodização é uma tarefa complexa, sendo que sua base está na compreensão das forças essenciais que governam o desenvolvimento

psíquico, que são as transições dos tipos de atividades dominantes, o surgimento de estruturas qualitativamente superiores e as mudanças na situação social de vida.

Segundo Facci (2004c), as atividades dominantes direcionam os processos psíquicos em um determinado período. No momento seguinte estas permanecem, mas deixam de ter o caráter diretivo, ou seja, perdem preponderância devido à passagem para o estágio posterior. A criança, ao perceber que sua função nas relações que estabelece como o entorno social alterou-se, e à medida que toma consciência das relações e que a atividade até então exercida não corresponde mais à sua necessidade, esforça-se para transformar tal situação e entra, então, em um período de crise. Este se caracteriza pelo conflito; é o limiar entre a etapa que finaliza e o começo da próxima etapa. Vigotski (2006) destaca que o processo de desenvolvimento e de passagem de uma atividade dominante a outra, devido às crises, define-se como um processo de ruptura de estruturas antigas, que dão espaço a estruturas novas e mais aprimoradas. Para o autor, a crise “[...] é produto da reestruturação das relações sociais recíprocas, entre a personalidade da criança e as pessoas ao seu redor” (p.375).

Para Vigotski (2006), os períodos de crise são espaços de tempo em que se produzem nos indivíduos mudanças fundamentais. Em um espaço muito breve a criança modifica-se em suas características essenciais, desenvolvendo novas capacidades, mais condizentes com a atividade do novo período.

Baseando-se em Vigotski, Facci (2004c) afirma que as crises são momentos de mudanças drásticas comportamentais e de personalidade na criança, e como não se tem bem estabelecida sua duração, torna-se uma tarefa difícil definir o momento de início e término de cada uma delas. A crise pode ser caracterizada pela recusa de atividades que antes a criança exercia com prazer – por exemplo, as crianças passam a desobedecer às ordens que antes cumpriam. Desta forma, a criança aprimora-se em meio a um paradoxo: convive com novas possibilidades enquanto consolida as antigas de forma dinâmica e dialética.

Segundo Vigotski (2006), o critério fundamental para classificar o desenvolvimento em diversas fases são as novas formações, ou seja, as mudanças que ocorrem devido à alteração da atividade dominante. Contudo, o processo de desenvolvimento não ocorre de forma linear, está sempre alternando períodos de estabilidade e de crise na passagem de uma fase à seguinte. Nesta perspectiva, a periodização tem sequência temporal, de acordo com a idade, mas não é rígida ou

permanente, pois está vinculada ao contexto histórico e depende das condições de vida dos indivíduos, conforme vimos destacando no texto.

De acordo com Elkonin (1987), a periodização dos processos psíquicos segue uma esquematização conforme a ordem da atividade dominante, o que acarreta uma divisão em grupos que obedece a uma sequência. A primeira infância se subdivide em dois grupos. No primeiro a atividade dominante é a comunicação emocional direta, e no segundo predomina a atividade objetual-manipulatória. Posteriormente, temos a segunda infância, que também se subdivide em dois grupos, dos quais o primeiro tem como atividade dominante o jogo de papéis e o segundo apresenta a atividade de estudo como atividade dominante. Na sequência temos a adolescência, que igualmente se divide em dois grupos. O primeiro grupo caracteriza-se pela comunicação íntima pessoal, e o segundo, pela atividade profissional de estudo. Não obstante, para atender ao objetivo deste trabalho trataremos somente do segundo grupo da fase da segunda infância, quando destacaremos o desenvolvimento do psiquismo da criança tendo como foco as transformações proporcionadas pela atividade escolar.

Tolstij (1989) afirma que na idade escolar (2º grupo) dos sete aos dez anos a criança está vinculada aos estudos. Nessa idade a criança começa a desenvolver interpretações teóricas e abstratas da realidade e a formar conceitos científicos. Afirma o autor que o início da vida escolar é marcado, para a criança, por uma grande mudança em sua vida, tendo-se em vista que ela é colocada em uma situação essencialmente nova em sua personalidade, pois agora exerce uma atividade que todos respeitam, e isso lhe confere uma nova posição nas relações sociais, alterando-se sua autovalorização e suas responsabilidades. Os estudos exigem da criança certas habilidades que até então não lhes eram cobradas. Exemplo disto é a disciplina diante de uma série de normas que todos devem seguir, uma submissão que exige da criança o controle de seus comportamentos e em que sua relação com os adultos da escola difere daquela que ela mantém com os pais.

Vigotski (2006) também afirma que escola provoca muitas mudanças nas relações sociais da criança, devido às diferenças entre a educação informal da primeira infância e a educação formal, que é a função da escola. Segundo Davidov (1988), o período da educação escolar é um momento de mudança essencial na vida da criança, principalmente na forma de organização de sua vida, com as novas obrigações que ela passa a ter como escolar.

Para Vigotski (2006), as estruturas novas de personalidade, que se formam com a mudança da atividade dominante e das condições de vida, colocam a criança em nova posição na sua relação com o meio. Sua vida interna também se transforma à medida que se adquirem novas habilidades, assim pressupõe-se que o desenvolvimento não seja algo estável, e sim dinâmico, pois se encontra em constantes transformações. O aprimoramento das estruturas mentais ocorre sempre em sintonia com as relações estabelecidas pelo indivíduo, uma vez que todas as atividades encontram-se vinculadas à cultura.

Segundo Vigotski (2000), é por meio do conhecimento adquirido no mundo objetivo que se constrói o mundo subjetivo. É com a internalização de conceitos e valores adquiridos por meio da educação que os homens se constituem enquanto seres humanos, estruturando sua consciência e aprendendo a viver em sociedade. Na idade escolar a criança está vinculada aos estudos, e é então que ela começa a desenvolver as interpretações teóricas e abstratas da realidade.

Enquanto na família valoriza-se a criança em suas particularidades e o tratamento dado a ela ocorre de forma pessoal, na escola as singularidades do aluno não só perdem importância, mas também devem dar lugar ao comportamento organizado. A disciplina passa a ser exigida e a criança tem que aprender a orientar-se de acordo com as normas da instituição escolar que a dirige e a orienta, proibindo ou elogiando seus comportamentos de acordo com as regras. Desta forma a escola exerce “[...] o papel de transição entre a família e a sociedade civil” (Tolstij, 1989, p. 104).

Entendemos que a escola é a primeira inserção social da criança para além da família. Nela a criança encontra "outros semelhantes", geralmente agrupados por faixa etária, sendo o professor o responsável por direcionar o trabalho pedagógico, elaborar atividades e materiais a serem utilizados e transmitir conteúdos sistematizados, em geral, compatíveis com a idade das crianças.

Segundo Elkonin (1969), a posição da criança na família sofre alterações com a entrada na escola, quando ela adquire novas responsabilidades e direitos. A partir desse ingresso na escola, é em torno das atividades escolares que a atenção dos adultos será direcionada à criança. A forma como esta reage à escola determina a postura dos familiares, os quais conduzem seu comportamento sempre enfatizando a atividade de estudo. Além disso, a mudança de atividade altera todos os relacionamentos próximos da criança.

O autor considera que, ao entrar na escola, a criança começa a realizar uma atividade realmente séria e socialmente importante. A forma como se estruturam suas relações é que determinarão como a criança conduzirá a atividade de estudo, o que dependerá da valorização e dos incentivos recebidos das pessoas que a cercam.

No começo da vida escolar, a tendência social da maioria dos alunos é de somente relacionar-se com os colegas da escola, por não terem aprendido a função da instituição escolar. Os alunos não têm, a princípio, a atenção voltada para os estudos. Devido a isso se observam vários comportamentos imitativos entre os colegas de classe; todos querem manifestar os mesmos comportamentos, como esforço para pertencer ao grupo (Elkonin 1969).

Em concordância com o autor acima, Vigotski (2006) afirma que o início da vida escolar assinala para a criança uma grande mudança em sua vida. Trata-se de uma situação essencialmente nova em sua personalidade, pois agora ela exerce uma atividade que todos respeitam, e isso lhe confere uma nova posição nas relações sociais, alterando-se sua autovalorização e suas responsabilidades.

Elkonin (1969) afirma que a preparação da criança para a entrada na escola apresenta-se, primeiramente, como uma necessidade de realizar algo relevante socialmente, e o estudo é a atividade que condiz com o momento social em que ela se encontra.

Ao entrar na escola, o comportamento e o pensamento da criança sofrem mudanças, principalmente no que diz respeito às pessoas que lhe são próximas: altera-se o prestígio diante dos pais, e há também conflitos da criança com seus desejos. Ocorrem com frequência incoerências entre sentimentos e momentos de desânimo. Neste contexto surge um momento de crise, no qual as necessidades da criança na idade escolar já não são as mesmas daquelas da pré-escolar. Como consequência ocorrem mudanças nas relações, pelo fato de a criança necessitar de novas atividades, uma vez que as anteriores estão estruturadas e, na nova fase, ela pode exercer atividades inovadoras, que lhe proporcionarão crescimento psíquico (Vigotski 2006).

Segundo Davidov (1988), a inserção da criança na escola permite superar o período infantil de sua vida, ou seja, a fase de espontaneidade e pensamento totalmente relacionado ao ambiente concreto, para exercer um novo posicionamento, porquanto ela cumpre uma atividade que é socialmente significativa e lhe oferece a oportunidade de sanar suas demandas por conhecimento.

Por meio da educação formal, de acordo com Vigotski (2006), surgem habilidades psíquicas que permitem à criança orientar conscientemente suas vivências e com isso tem-se um salto qualitativo em sua personalidade. Este salto é propiciado pela escola, que lhe oferece parâmetros acerca de seus comportamentos e atividades. Na escola ela tem sempre alguém que lhe indica o correto e o errado, o bom e o ruim, direcionando seu comportamento de acordo com normas gerais. Se, no princípio, seu comportamento era involuntário e instável, com a entrada na escola passa a ser consciente e organizado por regras comuns à coletividade.

A escolarização é o momento de ingresso no circuito social, no qual a criança terá que enfrentar situações novas no tocante a conhecimentos e a normas. Assim, embora a escola seja o lugar onde a criança aprende novos conteúdos, é também onde ela defronta-se com os seus limites e dificuldades. Não obstante, a aquisição de conhecimentos culturais mais elaborados promove a superação das dificuldades, o que pode ser reconhecido como o processo de desenvolvimento.

Para Vigotski (2000), os homens, ao se apropriarem da cultura, desenvolvem as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, tais como: abstração, memória, atenção voluntária, raciocínio lógico, imaginação e outras. Com a aquisição dessas funções pelo processo histórico a criança aprende a conhecer e controlar seus comportamentos instintivos, tornando-se cada vez mais um homem cultural.

A idade escolar inicial – que no Brasil corresponde aos primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, ao período dos sete aos onze anos aproximadamente - é uma fase de extrema relevância para o desenvolvimento, pois é com o ingresso na escola que se formam as funções humanas mais elaboradas (Elkonin 1969).

Segundo Vigotski (2006), nesse período de entrada na escola a criança vive a crise dos sete anos. Isto significa o momento de transição de uma fase à seguinte, no qual as tarefas da fase anterior já não a satisfazem e as da próxima ainda estão em processo de formação.

Vigotski (2006) afirma que é na crise dos sete anos que aparece pela primeira vez a generalização das vivências e dos afetos e aparece a “lógica” dos sentimentos. Desta forma, surge o senso de autoestima, a criança começa a julgar seus êxitos e seus fracassos e aprende a valorizar suas ações nas atividades cotidianas.

Segundo o mesmo autor, é com o processo de escolarização que se forma na criança a capacidade de significar os objetos e a si mesma. A partir desse momento a criança consegue nomear seus sentimentos e identificar os significados de suas

experiências. Forma-se nela uma estrutura de vivências que lhe permite compreender quando está triste, contente, aborrecida, enfim, a criança define mais claramente seus sentimentos, gostos e atitudes.

Neste sentido, para Vigotski (2006), é pelo ensino que a criança adquire a capacidade de generalização. Essa capacidade passa a ser aplicada também nos afetos, que ganham significação, e a criança passa a ter consciência desses e, a partir disso, consegue perceber seus próprios sentimentos e capacidades. À medida que ela tem como parâmetro os adultos e suas atitudes, estrutura-se o autoconceito.

Luria (1994a) colabora com a discussão ao afirmar que o processo de percepção das próprias qualidades, a autoanálise, é instaurado pelas condições sociais de vivência; ou seja, a formação das características psicológicas é um processo complexo e se fundamenta nas práticas sociais que determinam os aspectos da personalidade. Desta forma, a capacidade de autoavaliação surge do meio externo e posteriormente é internalizada pelo indivíduo.

Para Vigotski (2006), quando a criança começa a frequentar a escola ocorrem mudanças cognitivas significativas ao longo dessa idade, mas isso se deve às transformações que também ocorrem em seu entorno. Todo avanço no desenvolvimento infantil modifica a influência do meio sobre a criança. À medida que ela cresce sua relação com o meio transforma-se radicalmente. Os significados das relações são diferentes para as crianças de um, três, sete e doze anos, devido às mudanças das necessidades de cada idade. Tais processos ocorrem de forma dialética, ou seja, o meio transforma as necessidades da criança e esta altera as relações com o ambiente com base nas novas necessidades.

No fragmento abaixo Vigotski (2006, p. 385-386) elucida que o desenvolvimento é dialético: ocorre externamente nas relações e é internalizado na forma de estruturas psíquicas mais elaboradas:

A reestruturação das necessidades e motivos, a revisão dos valores é o momento essencial na passagem de uma idade a outra. Ao mesmo tempo se modifica também o meio, a atitude da criança diante do meio. Ou seja, as crianças começam a interessar-se por novas coisas, surgem novas atividades e sua consciência se reestrutura,

assim entendemos a consciência como relação da criança com o meio.

Em concordância com Vigotski, Nepomniaschaya (1979) afirma que cada idade é uma etapa qualitativamente especial do desenvolvimento psíquico e se caracteriza por múltiplas mudanças, que, em conjunto, constituem as características da estrutura da personalidade infantil. Ao passar de um período a outro surgem formações que não existiam nos períodos anteriores.

Neste sentido, Vigotski e Luria (1996) afirmam que na primeira infância a criança não consegue solucionar problemas complexos, pois ainda não possui, de forma mais elaborada, as funções psicológicas superiores; mas com sua entrada na escola as funções psicológicas superiores aprimoram-se com a aquisição da cultura, o que possibilita a solução de tarefas mais complexas pelo uso de instrumentos e signos, que são as técnicas culturais.

Segundo os mesmos autores, o pensamento da criança pré-escolar é comparado ao pensamento primitivo, por ser vinculado ao ambiente concreto, possuindo limitada capacidade de generalização. Neste período de desenvolvimento a criança não consegue realizar associações e categorizações mais complexas, pois tais processos resultam da aquisição da cultura por meio do ensino formal, que provoca a substituição de comportamentos instintivos e imediatos por atitudes mais elaboradas e abstratas.

A respeito do desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da aquisição dos conhecimentos culturais, segundo Meira (2007), é na relação com o contexto histórico, mediado pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, que desenvolvemos formas de pensamento mais elaboradas, e é desta forma que devemos compreender a natureza do desenvolvimento das potencialidades humanas.

Davidov (1979) afirma que o desenvolvimento da psique dos escolares pequenos se dá, fundamentalmente, com base na atividade que predomina nesta fase: o estudo. Ao incorporar as atividades de estudo, as crianças vão se subordinando às exigências do ensino, cujo cumprimento supõe o surgimento na psique de qualidades que não se encontravam nos pré-escolares. As novas características surgem e se desenvolvem nos escolares iniciantes à medida que se estruturam as atividades de estudo.

O autor citado acima assevera que as maiores dificuldades que experimentam os

alunos do primeiro ano estão relacionadas às características do novo regime escolar, como por exemplo, ter que acordar em um determinado horário, não poder faltar à aula, manter-se sentado e quieto durante as aulas, realizar tarefas dentro de um tempo estipulado, etc. Como a criança ainda não possui os hábitos necessários à atividade de estudo, ela manifesta cansaço, comete erros e às vezes desanima. Por isso é necessário que o professor e os pais estabeleçam com precisão as novas exigências na vida da criança e controlem permanentemente o cumprimento das tarefas, corrigindo e motivando de acordo com as situações por ela apresentadas.

Em concordância, Elkonin (1969) afirma que nem todas as crianças na idade escolar estão efetivamente preparadas para a atividade de estudo. Há, por exemplo, algumas crianças que chegam à escola motivadas apenas por fatores externos, como as brincadeiras, a merenda e a amizade com as outras crianças. Tais crianças tendem a relutar em fazer as atividades, preferem desenhar ou brincar nos momentos das tarefas, o que se deve à falta de orientação prévia a essas crianças sobre a função da escola. Desta forma, os professores necessitarão suprir essa falta, realizando um trabalho que dê atenção a essas crianças e fazendo a diferenciação entre a função da atividade de estudo e a da atividade lúdica.

Desde as primeiras séries do Ensino Fundamental, segundo Elkonin (1969), é exigido que a criança modifique seus comportamentos de pré-escolar - como espontaneidade e a preferência por atividades mais lúdicas - para se dedicar às funções da escola, as quais apresentam novas exigências de percepção e atenção, e como consequência a criança aprimora suas funções cognitivas.

Segundo o mesmo autor, nem todos os alunos ingressam na escola com a mesma preparação prévia e disposição ao estudo, por isso é muito importante considerar as particularidades das crianças nas séries iniciais. Para isso é necessário um plano de ensino voltado às demandas das crianças, até que se internalizem as funções da escola compreendam que a atividade de estudo é sua responsabilidade social, que é a forma de vincular-se a sociedade. Quando há um adequado direcionamento por parte dos educadores, no final da fase escolar primária os alunos têm condições de dominar grande parte das atividades de execução mental e já conseguem orientar-se na atividade de estudo.

Neste sentido, Davidov (1979) destaca que a rotina escolar é necessária para uma adequada sistematização na atividade de estudo, como, por exemplo, a exigência de realizar provas, prestar atenção ao professor e obedecer às normas da escola. Tais

exigências criam condições propícias para desenvolver nos alunos as habilidades de atenção concentrada, planejamento e, conseqüentemente, a capacidade de realizar as atividades mais complexas.

Vigotski (2006) afirma que, devido à inserção na escola, uma das mudanças que ocorrem nesta idade é a perda da espontaneidade, mais presente na fase pré-escolar. Como forma de adaptação à rotina escolar e à nova realidade, a criança passa a se comportar de forma artificial e forçada. A perda da espontaneidade significa que está em processo de incorporação na conduta a intelectualidade, que se caracteriza por ser o polo oposto da naturalidade do comportamento das crianças da primeira infância.

Davidov (1988) afirma que a atividade de estudo dos alunos iniciantes é à base de seu desenvolvimento omnilateral⁸, porquanto as atividades de leitura, escrita e cálculos provocam na criança o desenvolvimento de uma série de estruturas mentais, como abstração, memória, percepção, vontade e pensamento; contudo, o desempenho do aluno está relacionado com as orientações que recebe do professor, e dependerá também da política pedagógica adotada pela escola e da valorização dos comportamentos escolares por parte de familiares. Desta forma ele desenvolverá suas habilidades para os estudos na medida em que cumprir com suas obrigações escolares.

Para Meira (2007), o desenvolvimento geral da psique depende fundamentalmente do processo de linguagem, pois a fala, que inicialmente é social e externa, vai sendo internalizada e promovendo a constituição do pensamento verbal. Com a aquisição da linguagem os processos mais elementares vão se modificando e tornando-se mais complexos. Por isso a linguagem não é apenas instrumento de comunicação do pensamento, ela é fator decisivo para o desenvolvimento humano, é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência.

Com o ingresso na escola a criança começa a assimilar os fundamentos básicos das ciências, da arte, das regras morais; ou seja, começará a adquirir os requisitos mais elaborados da cultura humana acumulada no decorrer do processo histórico. A apropriação dos conhecimentos científicos permite que o ser humano liberte-se dos limites da observação direta da realidade, pois provoca a ampliação das capacidades mentais de análise, o que leva a uma compreensão mais elaborada da realidade (Davidov, 1988).

⁸ O termo empregado significa desenvolvimento em todos os aspectos, amplo, de forma, plena de todas as potencialidades humanas.

Para Luria (1994a), a formação da consciência humana e dos processos mentais mais elaborados tem como propriedade fundamental a atividade de mediação, porquanto o desenvolvimento psíquico deve ser visto como histórico, pois os processos mentais são sócio-históricos em sua origem. A consciência é formada pela atividade humana e pelas formas de cultura já desenvolvidas. Por meio do ensino mediado, transmitido via linguagem pelo adulto ou por uma criança mais experiente, ocorre o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nesse aspecto, Luria (1994a) afirma que a linguagem é o principal elemento na sistematização das funções psicológicas superiores, visto que as palavras são produtos do desenvolvimento sócio-históricos, são fundamentais para a formulação de abstrações e generalizações e propiciam a aproximação das reflexões não mediadas ao pensamento cultural, que é mediado. As abstrações, as generalizações e o pensamento verbal resultam da reorganização das atividades conscientes, que ocorrem vinculadas as reformulações nas funções que a linguagem exerce na formação psicológica. Destarte, as palavras se tornam o principal instrumento das funções mais elaboradas que embasam o pensamento lógico da criança no início de sua formação, na fase da infância escolar.

Vigotski e Luria (1996) afirmam que o desenvolvimento da linguagem proporciona o aprimoramento das funções superiores do homem. A memória, por exemplo, que nos estágios iniciais da vida se caracteriza por ser visual e ligada ao objeto concreto, passa a ser predominantemente verbal e abstrata. Com a inserção do conhecimento lógico, as funções superiores passam a ser regidas pelas leis da cultura, cuja aquisição representa o principal meio de desempenhar essas funções mais elaboradas.

Elkonin (1969) afirma que no processo de desenvolvimento intelectual das crianças na idade escolar é fundamental o aprimoramento da linguagem, especialmente da linguagem escrita, o que amplia as possibilidades de aquisição de novos conhecimentos. Se antes de ingressar na escola a criança apreende por formas práticas a estrutura e o vocabulário do idioma, ao entrar na escola ela tem acesso a diversas regras gramaticais, e com isso generaliza seu vocabulário e amplia as possibilidades de conhecimento. Ao aprender a ler e escrever, a criança adquire conhecimento da estrutura sonora do idioma: aprende a dividir as sílabas, compara os sons e aprende a substituir palavras pelo seu significado. Essas atividades implicam capacidade de

abstração, generalização e análise, e desenvolvem o intelecto do aluno de forma global e qualitativa.

Davidov (1979) destaca que é de grande importância para a formação das funções psicológicas superiores a organização das ações da criança proporcionada pelos adultos, particularmente pelos professores. Estes, ao transmitirem modelos exteriores, promovem a auto-organização da criança. As funções psicológicas superiores dos estudantes iniciais são instáveis, porque ainda faltam os meios interiores de autorregulação. Por isso, o professor competente recorre a tipos diversos de tarefas, que se alternam durante a aula para que os alunos não se distraiam. Como as crianças do ensino inicial têm a atenção mais estável diante de atividades concretas ao invés de atividades mentais, é importante observar esta particularidade nas lições, alternando tarefas mentais com a elaboração de esquemas gráficos, desenhos, maquetes e aplicações.

Para Elkonin (1969), no processo ensino-aprendizagem o aluno terá que focalizar sua atenção no professor e registrar na memória as explicações deste. Se não o fizer, posteriormente ele terá que utilizar a capacidade de percepção e memorização como forma única de resolver as tarefas, isto é, sem representação concreta do conteúdo que teve que memorizar, somente com sua representação mental. Conforme explicita o autor, conteúdos formais como leitura, escrita e contagem desenvolvem habilidades que ampliam qualitativamente o potencial do aluno, pois este terá que resolver atividades cada vez mais complexas, o que provocará maior desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Conforme demonstra o excerto abaixo:.

(...) saber ler e escrever conduz ao aumento das exigências com relação à fixação, conservação e reprodução na memória dos conhecimentos. Agora o escolar tem que recordar coisas muito mais complicadas, expressadas quase que exclusivamente por meio de palavras. Os alunos têm que aprender tudo que está nos livros de textos e expor depois de modo coordenado. Isso exige métodos especiais para fixar na memória e novas maneiras de

trabalhar o material de estudo (Elkonin, 1969, p. 531-532).⁹

Luria (1994a) complementa afirmando que no início da transição do pensamento concreto para o abstrato os alunos não conseguem imediatamente formular suas ideias. Eles manifestam continuamente o mesmo discurso, semelhante ao pensamento concreto que predominava; mas com o tempo eles conseguem desvencilhar-se da tendência de pensar somente naquilo com que têm relação concreta e começam a utilizar-se do pensamento abstrato mais elaborado.

À medida que o pensamento abstrato se desenvolve também se amplia o sistema de relações verbais, possibilitando a realização de operações dedutivas sem relação direta com a experiência concreta. Assim os processos históricos formam as funções humanas mais elaboradas, que se encontram na base de constituição da consciência e estão sob a influência dos conceitos aprendidos na escola, como, por exemplo conceitos gerais e específicos. Nos conceitos gerais, nos quais se fundamentam os específicos, origina-se um sistema lógico de códigos, tornando possível a transformação de categorias, e cria-se um sistema de relações verbais e lógicas por meio do qual os conceitos humanos são canalizados (Luria 1994a).

Para Elkonin (1969), a fundamental característica da aquisição de conhecimento pelo processo de escolarização é a formação de sistemas de conceitos que são assimilados de forma interligada; ou seja, um conceito forma-se sempre em relação com outros conceitos, ampliando o modo de refletir a realidade de forma mais elaborada e racional.

Luria (1994a) afirma que o pensamento com base em conceitos científicos envolve grande expansão das estruturas cognitivas, ou seja, a criança quando desenvolve essas capacidades consegue pensar a sociedade mais profundamente e de forma mais complexa, inferindo acerca dos fenômenos por meio de generalizações. Assim, a capacidade de formular conceitos científicos é desenvolvida principalmente por meio da educação, pelo domínio de certos princípios de pensamento. À medida que se apropria de um corpo de informações sistemáticas, a criança do período escolar começa a estabelecer uma relação mais próxima entre os conceitos científicos e os

⁹ Todas as traduções do idioma espanhol são de responsabilidade da autora.

cotidianos, e assim passa a categorizar e a definir a realidade em um âmbito mais amplo e aprofundado.

Em consonância, Vigotski e Luria (1996) afirmam que o processo de realizar operações numéricas abstratas desenvolve-se com a aquisição de conceitos que embasarão essa técnica cultural considerada complexa, e que essa aquisição se dá por influência da escola e do ambiente cultural que circunda a criança. Como consequência, os esquemas mentais anteriores, mais primitivos, transformam-se gradualmente, até atingir os níveis de abstração e conceitos complexos presentes no homem cultural.

A forma como o homem age sobre a natureza, transformando-a, evolui ao nível de ele criar para si instrumentos que viabilizam as tarefas; mas as crianças no início da idade escolar ainda não conseguem utilizar de forma plena os instrumentos humanos, especialmente os psicológicos, como os signos, mas apenas fazer associações simples, as que têm relação direta com o conteúdo já apreendido. Isso se deve ao fato de sua capacidade de associação e generalização ser ainda limitada (Vigotski e Luria, 1996).

Segundo os mesmos autores, é com a inserção do processo de escolarização que tais habilidades ganham independência do ambiente concreto, podendo ser empregadas na resolução de tarefas mais abstratas, com as quais a criança, cada vez mais, conseguirá dominar os instrumentos psicológicos, utilizando de forma plena os signos da cultura em que ela vive. No excerto abaixo se evidencia a evolução dos processos neuropsicológicos de primitivos para culturais, pela intervenção da escolarização, que representa a influência cultural de forma sistematizada nos conteúdos escolares.

(...) os processos neuropsicológicos, enquanto se desenvolvem e se transformam, começam a construir-se segundo um sistema inteiramente novo. De processos naturais, transformam-se em processos complexos, constituídos como resultados de uma influência cultural (...) (Vigotski e Luria, 1996 p. 219).

Os mesmos autores afirmam que, no início, o uso dos instrumentos ocorre de forma desajeitada, sem domínio - por exemplo, leituras truncadas, palavras com omissão de letras; mas conforme a criança apropria-se de tais ferramentas culturais, seus mecanismos mentais transformam-se em culturais, e com isso a criança supera as limitações naturais e passa a utilizar-se de mecanismos psicológicos para solucionar

problemas cada vez mais complexos. O comportamento biológico torna-se cultural e as técnicas e instrumentos culturais externos, após serem apreendidos, são internalizados na forma de processos psíquicos superiores.

Segundo Nepómniashaya (1979), a atividade psíquica do homem é uma formação muito complexa. Suas peculiaridades estão relacionadas à educação da criança. A memória lógico-verbal, o pensamento verbal, a percepção objetiva e as demais funções psíquicas superiores, especificamente humanas, não se fixam nem se transmitem pela hereditariedade. A lei geral que rege o desenvolvimento das formações psíquicas reside em que estas surgem sobre a base da atividade do sujeito. É importante que a atividade possa estruturar-se com a mediação do adulto, para que o conteúdo novo possa ser introduzido na atividade da criança e organizado em forma de atividade externa. Paulatinamente se opera a transformação da atividade exterior, interpsicológica, em interna e intrapsíquica.

Segundo Elkonin (1969), no processo de formação da personalidade e desenvolvimento dos processos neuropsicológicos do aluno escolar primário, o fator preponderante é que se organize a vida e a atividade da sala de aula. O mais importante para a classe é a atividade de estudo, por isso a condição, na sala de aula, da criança que inicia os estudos tem que ser determinada pelos adultos, para que ela cumpra suas obrigações de estudo.

Davidov (1979) assinala que o conteúdo do ensino primário deve propiciar a coletividade, o sentimento de dever, a honestidade e o trabalho. A prática das relações entre as crianças em grupos é fundamental para desenvolver estes sentimentos, pois as crianças experimentam na coletividade a experiência de responsabilidade coletiva pela necessidade de executar uma tarefa. Origina-se nas crianças o sentimento de responsabilidade pessoal pelo cumprimento de alguns trabalhos e, posteriormente, de todas as obrigações escolares. Com essa dinâmica na classe, sob o direcionamento do professor, forma-se na criança o conceito de coletividade, que valoriza cada um dos membros do grupo em vista das atitudes das crianças diante das atividades de estudo, pois esta é a tarefa fundamental do grupo todo. Assim, o sentimento de pertencer ao grupo provoca no aluno a noção de limites, pois ele deve compreender não só seus desejos, mas também as exigências e desejos do grupo. Com isso, surge na criança o comportamento adequado com relação aos estudos, não somente como atividade pessoal, mas também como coletiva e relevante socialmente.

Tolstij (1989) defende que a atividade de estudo propicia à criança assimilar os

conceitos científicos e ampliar suas capacidades mentais, especialmente as relacionadas com o pensamento abstrato e a habilidade de analisar a realidade de forma teórica e generalizada. Estas são as principais formações que desenvolvem no psiquismo, nos comportamentos surgem o caráter voluntário e as reflexões. A idade escolar constitui uma etapa importante da vida do ser humano, no tocante às transformações qualitativas no psiquismo. Pelo contato com conceitos científicos e pelo desenvolvimento de habilidades estritamente humanas, propiciadas pela atividade de estudo, forma-se o substrato fundamental para a entrada na atividade de trabalho e no estabelecimento de vínculos.

Segundo Facci (2004b), o ensino escolar deve, neste estágio, estimular o aluno na atividade de estudo, para que consiga apropriar-se dos conhecimentos científicos, uma vez que o papel do ensino é direcionar a criança para o desenvolvimento das funções humanas mais elaboradas para que assim ela tenha o desenvolvimento do psiquismo como um todo.

3.2 O papel da escola e do professor no processo de escolarização da criança

Como a aquisição dos conhecimentos clássicos propulsores de desenvolvimento se dá pela mediação e direção do professor, a função deste é preponderante no desenvolvimento psíquico dos alunos.

O desenvolvimento da criança é precisamente o processo de aquisição da experiência humana que se opera sob a orientação dos adultos, especialmente do professor, no processo de escolarização. Segundo Facci (2004b), para as crianças apropriarem-se das experiências humanas é necessário que os adultos as ensinem, e à medida que elas conhecem os conteúdos e suas aplicações, consolidam-se o processo simbólico e as funções humanas mais elaboradas.

Nepómniashaya (1979) afirma que o ensino é a via específica de transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente. Este consiste em um procedimento orientado e especialmente organizado para transmitir a experiência social no que esta tem de mais elaborado.

Luria (1994a) colabora com a discussão ao afirmar que para a apropriação do conhecimento científico a criança se baseia não só na própria experiência, mas também nos esquemas de pensamento lógico mais avançados do desenvolvimento da atividade cognitiva. Isso envolve diretamente o papel da escola e as metodologias de ensino.

Conforme afirma Saviani (2005a), é preciso desenvolver metodologias que aperfeiçoem a prática educativa, levando em consideração a correta utilização do espaço escolar e o caráter de instrumentalização do educando por meio do exercício da função efetiva da escola, que é transmitir o saber sistematizado.

Para se concretizar a aprendizagem dos conteúdos mais elaborados, segundo Elkonin (1969), é fundamental que os alunos dominem amplamente as funções mentais (abstração, análise e síntese, generalização, etc.) indispensáveis para formar os conceitos dos objetos e fenômenos da realidade: realizar comparações de uns objetos com outros, analisar características gerais e distintas dos objetos e fenômenos. Tais operações devem ser realizadas com a mediação do professor, que ensina como executá-las, a princípio, com a utilização de objetos concretos e depois somente com a representação mental dos objetos internalizados na forma de conceitos. Desta forma, quando há um direcionamento adequado por parte do professor, no final das séries iniciais os alunos já conseguem utilizar as habilidades mais elaboradas, embora ainda não de forma plena.

Destarte, é por meio da educação formal e da realização de atividades teóricas mediadas pelo professor que o pensamento lógico vai, aos poucos, tornando-se independente da experiência concreta. O desenvolvimento do raciocínio lógico é de suma importância, pois é este processo o responsável por sistematizar as vivências, particularmente as situações mais complexas. Assim o pensamento lógico tem o papel de regular às atitudes diante da realidade, em situações em que o pensamento concreto instintivo é ineficaz (Luria, 1994a).

Elkonin (1969) esclarece que, com a mediação do professor, o aluno aprende a utilizar o raciocínio lógico de diversas formas, de acordo com as conexões dos objetos e fenômenos com seus conceitos correspondentes; porém os alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental ainda não conseguem direcionar com domínio seu raciocínio lógico. Frequentemente eles se desviam dos objetos de atenção ou realizam relações casuais não lógicas entre os objetos e fenômenos a serem analisados. Isso se deve a que as habilidades de raciocínio lógico e atenção concentrada não são herdadas desde o nascimento, mas são construídas na relação de mediação e apoiam-se nas condições do ensino para que sejam consolidadas.

O papel do professor consiste em perceber o processo de aprendizagem dos alunos para que possa trabalhar com tarefas que estejam dentro das condições de aprendizagem das crianças. Neste sentido, Elkonin (1969) afirma que com o processo de

mediação do professor pretende-se que os alunos conheçam os conteúdos clássicos, para assim poderem desenvolver autonomia e formas de pensamento mais complexas. O desenvolvimento destas formas mais elaboradas de pensamento e a tomada de consciência constituem um passo muito importante dentro do processo de ensino para o desenvolvimento mental global dos alunos.

Para Elkonin (1969), cumprir as tarefas da escola e submeter-se às normas sociais constituem o princípio da formação de habilidades do controle do comportamento instintivo e desenvolvimento da personalidade. O fundamental para que se formem tais habilidades é uma boa organização da vida coletiva dos educandos nos momentos de estudos na sala de aula, e para isso é indispensável que esta organização seja coordenada e mantida pela instituição escolar e pelo professor.

Desse modo, como afirma Facci (2004a), o profissional da educação deverá atuar com o intuito de construir a dinâmica escolar de forma participativa, o que cria vínculo nas relações sociais. Neste âmbito, é necessário adotar como processo de intervenção a reflexão cotidiana sobre a escola em suas diferentes dimensões, fazer uma análise da realidade, pensar e planejar ações e desenvolver projetos voltados à construção de processos educacionais humanizadores e com fundamentação teórica consistente.

Para Saviani (2005a), o professor, por ser sujeito ativo no processo de ensino, é quem deve decidir, com base no currículo, quais os conteúdos que devem ser ensinados e como estes serão ensinados. Ele precisa também ater-se às formas como os alunos aprendem e ao porquê de eles não conseguirem aprender. Este é o papel do professor como um mediador no processo de ensino-aprendizagem.

No processo de aprendizagem o professor deve estar atento ao que motiva o aluno, no caso, o conhecimento científico, do qual o professor deve se apropriar *a priori*, para então desenvolver de maneira eficaz os conteúdos propostos. Neste sentido, ao mesmo tempo em que o professor motiva o aluno, também deve estar atento ao que o motiva, ao que o incita a trabalhar e ao sentido pessoal da atividade que ele executa (Facci 2004a).

Segundo Facci (1998), a relação da criança com o adulto na escola é uma relação específica, porque o professor não é simplesmente mais um adulto com quem a criança convive, ele é um adulto com uma tarefa determinada. Deste modo, tal relação é mediada pelo conhecimento científico. O professor detém o conhecimento formal que o educando deverá adquirir e a relação entre ambos deve permitir e promover a

apropriação deste conhecimento. Sendo assim, podemos dizer que a ação do professor é uma ação específica e direcionada que apresenta características que a distinguem da ação dos outros adultos com quem a criança convive.

Segundo Saviani (2005a), para o exercício da ação pedagógica é importante que o educador não apenas domine o conhecimento a ser ensinado, mas compreenda o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, para poder adequar seu método às possibilidades reais de compreensão e apropriação de conhecimento que ela apresenta em cada período deste processo. É igualmente importante o professor perceber que sua interação com a criança tem um objetivo específico, que é possibilitar-lhe a apropriação do conhecimento formal pela ampliação de conceitos e transformação de significados que ela traz de suas experiências extra e intraescolares.

Segundo Facci (1998), é fundamental que o professor tenha conhecimento a respeito da zona de desenvolvimento real (que se caracteriza por serem as atividades que a criança consegue realizar sozinha) e a zona de desenvolvimento próximo (consiste nas atividades que a criança consegue realizar com ajuda de alguém mais experiente ou por imitação). Muitas vezes o motivo de os alunos não conseguirem realizar sozinhos determinadas atividades está relacionado ao fato de que alguns conteúdos não se encontram totalmente apropriados, ou seja, estão em nível da zona de desenvolvimento próximo. Os alunos necessitam então do auxílio do professor como mediador para aprender determinado conteúdo e com isso desenvolver-se cognitivamente.

Saviani (2005a) esclarece que a função da escola é propiciar a aquisição dos instrumentos culturais, leitura, escrita, sistema numérico e todos os fundamentos das ciências que possibilitam o acesso ao conhecimento erudito. As atividades das séries iniciais do ensino fundamental deveriam organizar-se a partir desse foco. Para o autor, no processo de aprendizagem é necessário incorporar o conteúdo até alcançar o nível de automatismo. A desenvoltura em relação a um novo conteúdo só ocorre quando estes são internalizados e passam a operar no interior do indivíduo, fazendo parte de sua natureza.

Saviani (2005a) afirma que cabe à escola a transmissão do conhecimento sistematizado, e não de qualquer tipo de conhecimento. A função da escola consiste em propiciar a aquisição dos conteúdos elaborados, organizados e clássicos, que resistem ao tempo e se mantêm por sua importância para a humanidade. O saber fragmentado não deve ser a ênfase da escola, pois são os conteúdos clássicos e sistematizados que promovem transformação e desenvolvimento cognitivo.

Para isso é necessário libertar-se dos aspectos mecânicos iniciais do processo de aprendizagem, superação esta que promove o desenvolvimento. É fundamental que se adquira um hábito, ou seja, disposição e esforço na direção do estudo, pois a habilidade de leitura e escrita não é inata ou espontânea, e sim, adquirida pelo processo de mediação, com persistência e repetição até que os conteúdos se fixem. Eles se tornam então, irreversíveis, pois após ter-se completado o processo a interrupção da atividade não ocasiona o retrocesso. Devido a isso, nas séries iniciais do Ensino Fundamental as habilidades essenciais devem ser automatizadas (Saviani 2005a).

Neste sentido, Bock (2000) afirma que a educação escolar tem como princípio fundamental possibilitar o desenvolvimento máximo das potencialidades humanas – que são ilimitadas – quanto a qualquer tentativa de previsão. É neste sentido que se entende a educação: ela é o meio de conduzir o indivíduo ao processo de humanização.

Facci (1998) complementa afirmando que a oferta de conteúdos e o desenvolvimento de modalidades de pensamentos bastante específicas constituem um papel diferente e insubstituível da escola e representam o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos, pois promove um modo mais aprimorado de analisar e generalizar os elementos da realidade e formas de mediação bastante específicas.

Como podemos observar, compete à escola contribuir para aprendizado do sujeito, realizando uma educação de qualidade e capaz de promover o desenvolvimento psíquico.

Neste sentido, a tarefa do processo educativo seria proporcionar o desenvolvimento psíquico do indivíduo até que ele consiga realizar ações intelectuais de forma independente, isto é, até que ele tenha atingido o nível de desenvolvimento necessário. Neste processo o professor é o mediador dos conteúdos científicos e intervém, principalmente, na formação dos processos psicológicos superiores. Somente por meio desta relação de mediação do sujeito com o mundo é que a escola cumpre sua função de transmitir os conhecimentos produzidos pela humanidade. Assim a criança que adentra no espaço escolar deverá ser provocada a se desenvolver psicologicamente com o auxílio da atividade sistematizada do professor (Facci, 1998).

Segundo Saviani (2005a), para que o processo educativo seja considerado efetivo não se pode deixar de ensinar a ler e escrever. A leitura e a escrita são consideradas o conteúdo clássico do processo educativo, conteúdo que, apesar de ser essencial, vem sendo esquecido e impossibilitando a democratização do saber.

Está em voga saber aproveitar o que o aluno já conhece, ou seja, os conteúdos que permeiam seu cotidiano, em detrimento do conhecimento científico e histórico, que quando sistematizado e transmitido pelo processo de mediação, é o que provoca a transformação das estruturas psíquicas.

Se a prática pedagógica permanecer somente no aproveitamento do conhecimento cotidiano e não superar esse nível de conhecimento, estaremos contribuindo para a estagnação dos alunos no que diz respeito à formação de suas funções psicológicas superiores e de conceitos científicos mais elaborados (Saviani 2005a).

Podemos então concluir que a escola deve ser um espaço de reflexão e análise no qual possamos compreender os questionamentos e situações das pessoas envolvidas no processo escolar. Este trabalho de reflexão visa restituir ao professor a sua função de agente da educação, conseqüentemente restitui à criança o seu papel de aluno.

4- A CONSTITUIÇÃO DO SUCESSO E/OU FRACASSO NO CONTEXTO ESCOLAR

A presente seção pretende apresentar uma discussão que diz respeito às queixas escolares¹⁰ no que se refere às dificuldades de aprendizagem presentes no âmbito escolar. Procuramos compreender de forma dialética a produção do fracasso e sucesso escolar, por entendermos que se trata de um par categorial e de conceitos complementares, não fazendo sentido serem tratados separadamente, já que o fracasso carrega em si a possibilidade do sucesso.

Nosso estudo pretende questionar as concepções que atribuem ao aluno a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar, trazendo para discussão a qualidade do ensino oferecido pelas escolas bem como as políticas e tendências pedagógicas vigentes no campo educacional/escolar. Procuraremos compreender como as dificuldades de escolarização são produzidas dentro da lógica educacional, e assim nosso objetivo não será encontrar vítimas ou culpados, mas desfazer os mitos e concepções envolvidos na queixa escolar, considerando que não se deve centrar o foco no indivíduo, mas sim, no fato de que a queixa em muitas situações é produto das relações que ocorrem na escola e na sociedade.

Segundo Arroyo (2000), a escola é o principal espaço de sistematização do conhecimento acumulado historicamente pela sociedade. No Brasil, apesar de todas as dificuldades ligadas à falta de prioridade à educação ao longo das últimas décadas, o ensino fundamental (1ª a 8ª série) foi praticamente universalizado, atingindo cerca de 97% da demanda existente. Não obstante, se hoje é possível comemorar o fato de 97% das crianças de 7 a 14 anos terem finalmente acesso à escola fundamental, também é preciso lembrar que apenas 65% delas concluem a oitava série e apenas 42% dos jovens concluem o ensino médio.

Eis o grande problema da educação brasileira após uma década de rápida expansão da oferta: há escolas para todos, mas falta qualidade. Por outro lado, melhorar a qualidade exige não só mais recursos, mas políticas adequadas. Todos os estudos mostram que o desafio atual da educação básica, sobretudo do Ensino Fundamental, onde está o maior problema, não se situa mais no acesso, e sim, na melhoria da

¹⁰ Machado e Proença (2004) definem queixa escolar, como sendo a dificuldade do aluno em aprender os conteúdos escolares, ou em adotar comportamentos adequados no ambiente escolar.

qualidade. O principal objetivo passa a ser a permanência, o sucesso escolar e a efetiva aprendizagem de todos os alunos (Arroyo 2000).

Os índices de insucesso no sistema educacional brasileiro são alarmantes, sendo que a taxa de permanência de alunos na quinta série em 2005 foi de apenas 80,5%, inferior à de 2001, quando atingia 84,5%. Isso significa que de cada 100 alunos que entram na primeira série do ensino fundamental apenas 80 chegam à quinta série (Unesco, 2008).

Araújo e Luzio (2005) complementam expondo que um terço dos estudantes brasileiros que ingressaram na 1ª série do Ensino Fundamental em 2003 foram reprovados ou abandonaram a escola. Segundo esses autores, essa seria uma das principais medidas do fracasso escolar no Brasil.

Dados fornecidos pela Unicef (2008) confirmam que estamos diante de um sistema educacional insuficiente, por não conseguir possibilitar a aprendizagem e consequente desenvolvimento a todos que entram na escola, nem mesmo à maioria dos alunos. Apenas uma minoria se beneficia e apresenta sucesso escolar. No Brasil, aproximadamente uma em cada quatro crianças de 4 a 6 anos está fora da escola, de modo que 64% das crianças pobres não frequentam a escola durante a primeira infância. Com 97,6% das crianças de 7 a 14 anos na escola, o Brasil ainda tem 660 mil crianças nessa idade fora dela, das quais 450 mil são negras. Nas regiões mais pobres, como o Norte e o Nordeste, somente 40% das crianças terminam a educação fundamental. Nas regiões mais desenvolvidas, como o Sul e o Sudeste, essa proporção é de 70%. As autoras a seguir, complementam as estimativas expondo que:

Atualmente somente cerca de 60% das crianças que entram na primeira série chegam à quarta série do primeiro grau. Os 40% restantes repetem ou evadem-se da escola (Machado e Proença, 2004, p. 41-42).

Como apontam os dados acima, o que encontramos nas escolas brasileiras são alunos fracassando em seu processo de aprendizagem. Em relação a este aspecto Glória (2002) refere que atualmente existem muitos alunos com sérias dificuldades quanto ao processo de ensino-aprendizagem ao final do Ensino Fundamental. Acrescenta que isso se relaciona, principalmente, ao fato de esses alunos anteriormente eram excluídos muito cedo da escola. Assim, é preciso avançar e pensar em estratégias que possibilitem a permanência dos alunos na escola e que esta seja de qualidade, de modo que os conhecimentos socialmente valorizados sejam de fato apreendidos.

O processo de escolarização deve ser compreendido como um fenômeno que acontece na relação entre professor, aluno e conhecimento. Neste sentido, concordamos com Meira (2000, p. 57) quando afirma que “[...] parece que cada vez mais se evidencia a necessidade de se compreender a questão do desempenho escolar, contextualizando-o no âmbito de um processo maior”. De modo geral, torna-se notória a ausência de uma contextualização das condições histórico-sociais que produzem as queixas escolares. A esse respeito o fragmento abaixo mostra que o fracasso é produzido pelas relações institucionais naturalizadas, onde a contextualização e a noção de totalidade se perderam:

Se são nas relações e nas práticas que se produzem as objetivações, então as perguntas devem ser feitas sobre as relações e as práticas e não sobre os objetos. Em vez de perguntar por que a escola pública produz alunos especiais, ou porque aqueles alunos não aprendem, deve-se perguntar como as relações de aprendizagem e as relações diagnósticas fabricam esses alunos. Deve-se buscar o funcionamento, devolvendo-se com isso à história aquilo cuja existência “naturalizamos” (Machado e Proença, 2004, p. 41-42).

Para não naturalizarmos fenômenos que são produzidos socialmente precisamos compreender a importância das relações e do processo histórico no desenvolvimento das queixas e/ou sucesso escolar. De acordo com Machado e Proença (2004), naturalizar significa pensar que os fatos que acontecem são decorrentes da natureza, e não da história humana, tornando os fenômenos alheios à nossa responsabilidade, por não

reconhecemos o processo de criação dos fatos, ou seja, atribuímos a algo além de nosso alcance as causas e as soluções dos fenômenos produzidos por nossa história. Assim nos eximirmos das relações causadoras e estas permanecem estagnadas.

Em se tratando das queixas escolares, podemos afirmar que as explicações para elas centram-se quase exclusivamente no indivíduo e vêm como uma justificativa para o fracasso escolar, principalmente em se tratando das crianças mais pobres. Em relação a este aspecto, Patto (1992) expõe que a história dos fenômenos que compõem as queixas escolares é formada por uma sequência de ideias que, em geral, pode ser resumida assim: no início do século XX, as explicações são de cunho racista e médico; a partir da década de 1930, até meados da década de 1970, as explicações são de natureza biopsicológica, problemas físicos e sensoriais, intelectuais e neurológicos, emocionais e de ajustamento; dos primeiros anos da década de setenta até recentemente, era ainda predominante nos meios escolares a chamada teoria da carência cultural, que disseminou a ideia de que o baixo rendimento escolar das crianças pobres é decorrente das limitações culturais anteriores à entrada na escola, ou seja, de uma falta de “suporte” para que essas crianças acompanhem com sucesso a rotina escolar.

Patto (1985) afirma que vários mecanismos e afirmações excludentes e sutis presentes nas escolas dificultam e até impossibilitam que crianças das camadas populares alcancem sucesso acadêmico, o que culmina em evasão. Desse modo tem-se na verdade, por meio das afirmações excludentes e preconceituosas, o disfarce dos mecanismos ideológicos que levam ao fracasso escolar. Como demonstra a autora no excerto a seguir:

Até que ponto tais afirmações referentes às crianças de camadas das classes populares não passam de afirmações de caráter ideológico e, portanto, mistificador, que justificam uma ordem social vigente com uma roupagem aparentemente científica? Até que ponto tais afirmações repetem e reforçam uma visão de mundo gerada pela classe social dominante e seus intelectuais e são impostas a sociedade como se fossem verdades universais? (Patto, 1985, p. 14).

Todas essas explicações têm em comum o fato de situarem as causas das dificuldades escolares nos alunos, em suas famílias e também na competência do professor, pois atribuem aos indivíduos um problema de cunho social e analisam os fatos por uma perspectiva a-histórica, não levando em conta as relações de produção capitalistas e o poder da ideologia neoliberal e assim possibilitando preconceitos e estereótipos relacionados àqueles que se encontram excluídos (Patto, 1992).

Referindo-se à questão, Asbahr e Lopes (2006) afirmam que estas concepções são a-históricas porque tornam natural o que é social, como causa o que é consequência ou produto de relações sociais engendradas na história dos homens.

Machado (2000) complementa afirmando que as concepções de carência e anormalidade ainda dominam na formulação das queixas a respeito das crianças que não apresentam o desempenho escolar esperado, como se tal fato não tivesse raízes históricas. Assim, romper com essa ideia de naturalização é um objetivo a ser conquistado na intervenção no contexto escolar.

O fracasso/sucesso escolar é atribuído ao aluno, por se acreditar que se localizam somente nele as características necessárias para o seu desempenho escolar. Essas concepções ideológicas acerca da realidade escolar acabam encontrando respaldo em diversas áreas das ciências, principalmente a Psicologia e a Medicina, o que as fortifica e lhes garante credibilidade. A esse respeito o excerto abaixo ilustra com a Psicologia desde seus primórdios vem reforçando práticas excludentes na educação, como forma de se constituir enquanto ciência atendendo as demandas do momento histórico.

A bibliografia disponível nos indica que a Psicologia, enquanto instrumento aplicado às práticas educacionais, se origina justamente no final do século XIX, com o empenho dos educadores e cientistas do comportamento em classificarem crianças com dificuldades escolares e proporem às mesmas métodos especiais de educação, a fim de ajustá-las aos padrões de normalidade definidos pela sociedade (yazlle, 1997, p.15).

Neste sentido, Souza (2000) afirma que desde a origem da Psicologia enquanto ciência na metade do século XIX, em plena sociedade capitalista, esta vem procurando atender aos interesses da classe burguesa com uma concepção de homem e mundo

tecnicista. Isso está ligado principalmente ao fato da Psicologia, ao se constituir enquanto ciência se pautar nos moldes positivistas, renegando a Filosofia. Como consequência aguçou-se a visão biologizante e reducionista com relação aos fenômenos humanos, intensificando a prática de avaliações padronizadas e classificações que disfarçam aspectos ideológicos e relações de poder presentes em uma sociedade de classes.

Yazlle (1997) complementa ao afirmar que a psicologia surge sob uma perspectiva de ciência que desconsidera os determinantes sociais dos fenômenos humanos, e centraliza-se em estabelecer a ordem e as regras geralmente estabelecidas por meio de padrões estatísticos, se caracterizando por ser uma ciência preocupada em manter a sociedade e seu estatus quo, ou seja, alia-se aos interesses da classe burguesa, a fim de explicar por meio das diferenças individuais as desigualdades sociais.

Temos então uma psicologia positivista e um modelo liberal de educação aproximando-se e compondo-se para, juntas, buscarem leis gerais de equalização, adaptação e normatização dos indivíduos; ou seja, uma vez explicadas as diferenças individuais pela Psicologia, pela fisiologia, pela antropologia, a educação liberal - no seu afã equalizador - poderia agora separar os mais dos menos tendo como parâmetro a média estatística (yazlle, 1997, p.15).

Com o intuito de explicar as diferenças socioeconômicas por justificativas que se pautam em atributos individuais, o que vem contribuindo ao longo da história para camuflar a má distribuição dos bens produzidos socialmente, entre eles o conhecimento, têm-se utilizado várias explicações que enfatizam aspectos biológicos e emocionais com a finalidade de manter a divisão de classes e a educação com suas desigualdades.

Em outras palavras: a educação dada pelas escolas se propunha a oferecer oportunidades iguais para todos os indivíduos em uma sociedade democrática, aqueles que não usufruíssem dessas oportunidades estariam revelando

desigualdades individuais, determinadas por condições pessoais como as de caráter racial, cultural, biológico, psicológico ou outras (Yazlle, 1997, p.15).

Conforme afirma Sawaya (2002), as explicações que são pautadas em aspectos biológicos e emocionais e atribuem ao indivíduo as responsabilidades por sua condição são reforçadas com o uso de testes psicométricos e psicodiagnósticos que muitas vezes são realizados de forma desconectada da realidade escolar e colaboram para a rotulação da vida escolar de muitas crianças.

Destarte, como forma de negar as contingências sociais e econômicas que envolvem os problemas educacionais é comum utilizar explicações naturalizantes para justificar as profundas diferenças produzidas pelas condições sociais de vida das pessoas. Nos últimos anos são constantes as tentativas de explicar a trajetória escolar dos indivíduos por referência a fatores orgânicos e individuais.

Compreender o fracasso escolar como sendo produto das relações na sociedade, resgata aspectos importantes para o psicólogo e a Psicologia enquanto ciência. Como por exemplo, o compromisso ético do profissional com relação a população excluída, bem como retoma o papel exercido pela Psicologia desde seus primórdios, na produção e manutenção da exclusão, pautada em ideais burgueses, reforçando práticas medicamentosas e classificatórias com relação a queixa escolar (Souza, 2000).

Para Collares e Moyses (1997), as dificuldades no processo de escolarização não têm origem biológica, pois elas são produzidas nas relações visando manter as posições sociais. Quanto à produção da queixa escolar nas relações sociais intraescolares o excerto demonstra alguns aspectos do cotidiano escolar que contribuem para as práticas e políticas educacionais permeadas pela ideologia e por estereótipos que não correspondem à realidade.

Nessa perspectiva, a dificuldade que a criança apresenta para aprender ou para se “comportar” na escola não é entendida como indicativo de questões complexas que ultrapassam, de longe, os limites da capacidade individual do aluno (Boarini, 1998 p. 22).

Neste sentido, é possível entender que a ênfase apenas em aspectos biológicos e/ou emocionais contribuem para a manutenção de uma ideologia dominante, por centralizar no indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. As concepções individualizantes a respeito do desempenho escolar persistem ainda hoje fortemente no cotidiano da escola e se atribuem aos alunos patologias e diagnósticos que seriam os responsáveis por seus problemas educacionais.

Conforme afirma Souza (2000), a queixa escolar revela muito a respeito da realidade escolar, da precariedade das condições de trabalho dos professores e das relações engessadas e preconceituosas que produzem as condições para o fracasso escolar de uma classe social e, conseqüentemente, o sucesso de outra.

Os processos intraescolares produtores de dificuldades, ou seja, a participação da escola no fracasso do grande contingente de alunos, ficaram reduzidos, nas novas políticas educacionais, na sua inadequação material, técnica e no despreparo do professor para atender a uma clientela diferente da que estava acostumada. Segundo essa visão, o fracasso escolar seria uma decorrência de uma escola voltada para o ensino de um aluno ideal que não se encontra entre os alunos das classes populares (Sawaya, 2002, p.208).

Na busca de soluções para tantas questões escolares que se apresentam na sociedade, observamos que atualmente o argumento formulado por vários setores da sociedade é o de que a escola deveria assumir o ensino de questões morais, sociais e de saúde que envolvem os indivíduos na comunidade. Em contrapartida, a escola aponta a ausência da família na educação das crianças, a influência da mídia nos comportamentos inadequados dos escolares e a sobrecarga de funções a ela imposta. Assim caracteriza-se um “jogo de empurra”, que influencia diretamente na verdadeira função da escola, que é promover o processo de ensino-aprendizagem, e como conseqüência, ninguém assume a responsabilidade pela situação caótica e desigual em que se encontra a educação brasileira.

Como resultado desse “jogo de empurra” as queixas escolares ora são canalizadas para as famílias ora para a área da saúde. A esse respeito, Asbahr e Lopes

(2006) afirmam que frequentemente os alunos com dificuldades de escolarização são encaminhados para diagnóstico com os profissionais da área da saúde, e por sua vez, os profissionais da educação anseiam por um lugar para onde possam encaminhá-los e de onde recebam um laudo revelador das causas individuais das dificuldades de aprendizagem. Os “exames”¹¹ quase sempre relevam a presença de deficiências ou distúrbios nos alunos encaminhados, ou seja, eles são portadores de desequilíbrios, deficiências, distúrbios emocionais ou neurológicos, agressividade, hiperatividade, apatia, e muitas outras rotulações. Assim, os problemas escolares permanecem individualizados, isto é, no aluno, com o estereótipo de que ele não tem capacidade para aprender, e as dimensões sociais e políticas da sociedade capitalista continuam não sendo consideradas, principalmente, pela instituição escolar.

Além de encaminhamentos descontextualizados e individualizantes Souza (2000) afirma que a intervenção dos profissionais da educação no contexto escolar deve ter o intuito de desvendar e problematizar a existência de mecanismos institucionais e ações cristalizadas que produzem nas crianças e nos professores a impossibilidade de refletir sobre os processos excludentes no contexto educacional. A atuação destes profissionais tem como intuito possibilitar análises críticas que promovam o rompimento das relações preconceituosas que levam ao fracasso escolar. Os profissionais que trabalham na educação precisam conhecer a escola em todos os seus aspectos, pois isso é fundamental para estabelecer estratégias de intervenção que desmistifiquem os processos naturalizados, causadores de estereótipos.

Boarini (1998) aponta que são necessárias reflexões que denunciem as relações estereotipadas e “cristalizadas” no âmbito da educação brasileira, e tanto os profissionais da saúde quanto os da educação devem entender que o processo do qual decorrem os problemas de aprendizagem necessita de contextualização social e histórica.

Para Souza (2000), desta forma os profissionais de educação, ao intervirem na queixa escolar no sentido de rompê-la, devem conhecer o funcionamento das relações escolares nas quais o aluno está inserido. Assim sendo, no trabalho no âmbito escolar deve-se refletir sobre o processo educacional e os conflitos que são produzidos institucionalmente. Por outro lado, esta forma de intervenção exige aproximação e

¹¹ Entenda-se como exame os testes psicológicos padronizados utilizados em avaliações psicoeducacionais.

conhecimento amplo do dia a dia da escola, de seus problemas cotidianos e suas soluções, pois só assim torna-se possível entender e elucidar como se constrói o fracasso/sucesso no próprio ambiente escolar. Para Sawaya (2002, p. 205),

A escola é sempre construção dos sujeitos sociais, que se apropriam de determinado modo da escola e das determinações sociais e estatais a partir das suas histórias particulares, de suas experiências e constroem cotidianamente a escola.

Ao pensarmos que o fracasso escolar é produzido na própria instituição e na relação da escola com a sociedade, compreendemos também as contradições internas geradas pelo sistema. Assim, segundo Sawaya (2002), os professores são um grupo potencialmente transformador, pois são eles que vivem as contradições do sistema gerador das dificuldades. Sua luta diária em busca de meios para escolarizar seus alunos torna-os agentes que podem promover as transformações necessárias. Ao se conscientizarem das contradições em que estão imersos e unirem-se para formação de uma classe forte e organizada, promoverão um processo de ensino que levará à transmissão do conhecimento e à transformação de seus alunos em homens culturais. Por isso é de fundamental importância repensar as reformas educacionais com o intuito de verificar se estas continuam ou não reproduzindo práticas preconceituosas que culpabilizam o aluno pobre, sua família e o professor por insucessos escolares.

De acordo com Zucoloto (2007), o contexto histórico das explicações do desempenho escolar demonstra a relação existente entre o discurso científico (que explica as queixas escolares) e a ideologia dominante (que produz indivíduos fadados a (in)sucessos). De acordo com essa ideologia, só obtêm sucesso os mais aptos, os mais capazes, enquanto os alunos que não obtiverem o desempenho esperado serão responsabilizados por suas condições. Tal mecanismo colabora para camuflar as desigualdades sociais e ignora os fatores escolares e políticos presentes nas relações educacionais.

Com relação aos aspectos políticos e educacionais, Arroyo (2000) afirma que o fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais

e políticas, inclusive aquelas cuja função é a democratização do conhecimento, isto é, as escolas.

Segundo Arroyo (2000), pensar o fracasso escolar em um contexto mais amplo e social significa focalizar a escola como instituição e como materialização de uma lógica seletiva e excludente. Ao considerarmos o que o autor expôs, concluímos que enquanto não pensarmos nessa direção e não transformarmos a estrutura rígida e seletiva de nosso sistema escolar, não estaremos enfrentando o problema do fracasso escolar.

Defendemos a necessidade de buscar formas de entender as dificuldades escolares que não produzam rotulações, ou seja, formas que nos permitam, como aponta Souza (2000, p.123),

Analisar o **processo de escolarização** e não os **problemas de aprendizagem** deslocando o eixo da análise do indivíduo para a escola e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas que se fazem presentes e constituem o dia a dia escolar.

Asbahr e Lopes (2006) complementam esse pensamento ao afirmarem que a queixa escolar não pode ser entendida como problema que se limite ao aluno, mas como um processo construído na história de vida de todos os personagens envolvidos nas relações institucionais.

Desta forma podemos entender o sucesso/fracasso como inserido no contexto social e como um produto da história humana. Precisamos investigar as relações cristalizadas na instituição escolar, que no decorrer da história perderam-se de sua origem e limitaram-se a descrever a aparência externa dos fenômenos, camuflando a essência histórica dos (in)sucessos. Para podermos compreender de forma mais aprofundada a produção do sucesso/fracasso é necessário pesquisar como ela foi construída, ou seja, resgatar seu contexto.

Sawaya (2002) afirma que a queixa escolar no que diz respeito ao desempenho na aprendizagem é um dos problemas mais graves e mais enfatizados do nosso sistema educacional, mas não é um fenômeno novo, apenas foi camuflado nas relações de poder ao longo da história educacional brasileira, onde uma classe social sempre subjuga outra.

Ao considerarmos os aspectos apresentados por essa autora, sentimo-nos diante de um sistema de ensino seletivo, mesmo tendo-se índices que afirmam que quase toda a população tem acesso à escola. Este alto índice de alunos matriculados em escola, em nosso entendimento, não significa que temos um ensino em que todos estão apresentando bom aproveitamento, especialmente no tocante às crianças de classe social desfavorecida.

Desta forma é cada vez mais evidente que o Estado serve aos ditames do capital e investe em educação escolar somente na medida em que atende a esses interesses. Falta de investimento tem como consequência educadores mal pagos, ausência de preparação adequada e falta de infraestrutura para um bom trabalho, sequência de fatores cujo resultado é a qualidade insuficiente do ensino público oferecido (Patto, 1992).

Não se podem responsabilizar os professores pelas mazelas da escola, uma vez que eles são produto de uma formação insuficiente, representantes da visão de mundo da classe dominante e vítimas de uma política educacional burocrática, tecnicista e alheia aos problemas educacionais. Assim o fracasso escolar é produzido, em grande medida, pela insuficiência de recursos destinados à educação escolar pública e por situações de desvio de verbas e de corrupção. Ao contrário do que afirma a ideologia liberal, o Estado, nas sociedades capitalistas dos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, não está a serviço dos interesses de todos os cidadãos, mesmo porque é impossível conciliar os interesses de classes antagônicas (Patto, 1992).

Sawaya (2002) complementa afirmando que o processo de escolarização se caracteriza por ser permeado de seletividade e por ser operado por meio de políticas produtoras das dificuldades escolares, como: a precariedade das condições materiais, administrativas e pedagógicas das escolas públicas de ensino fundamental; as condições de trabalho e a formação dos professores de forma rudimentar; o excesso de atividades burocráticas; a falta de autonomia; o esvaziamento dos conteúdos e das funções; e a desvalorização profissional. Desse conjunto de fatores resulta a má qualidade do ensino oferecido aos alunos da escola pública, ocasionando o insucesso de muitos educandos.

Com isto, de acordo com Roazzi (1985), a escola exerce o papel de instrumento de manutenção e acirramento das desigualdades sociais que origina o fracasso escolar; ou seja, a escola, enquanto instituição, não tem capacidade de, sozinha, mudar a estrutura social, porém colabora para que a estrutura se sustente, por meio de políticas educacionais que reduzem a transmissão dos conteúdos científicos, transformando o

conhecimento em propriedade cada vez mais seleta. Assim como acontece com outras instituições (família, igreja, meios de comunicação, etc.), a escola serve à sociedade capitalista, educando e capacitando seus membros para que estes exerçam as funções que lhes cabem segundo as suas origens.

Não obstante, se adotarmos métodos de intervenção teórico-práticos que possibilitem a mudança de foco dos alunos para os fatores intraescolares e pensarmos os fenômenos educacionais de forma ampla e crítica, chegaremos à conclusão de que as crianças serão capazes de aprender se lhes forem proporcionadas as condições de ensino adequadas e elas se libertarem dos preconceitos que engessam os processos de ensino-aprendizagem (Zucoloto, 2007).

Tanamachi e Meira (2003) complementam ao afirmar que merece destaque a necessidade de desmistificar as explicações simplistas, voltadas ao diagnóstico e tratamento, as quais veem somente no aluno as causas da não aprendizagem. Ao romper com esse parâmetro reducionista, tem-se um novo olhar sobre os processos educacionais. Assim poderemos observar e compreender o processo de escolarização por uma ótica que não individualize os sucessos e os fracassos.

Eidt e Tuleski (2007b) contribuem com esse pensamento ao afirmarem que ao, analisar os índices de desempenho escolar, podemos “questionar o grande número de avaliações psicoeducacionais que terminam por transferir o problema social de ensinagem, para o âmbito individual de aprendizagem” (Eidt e Tuleski, 2007b, p. 532).

Em relação a este aspecto, Collares e Moysés (1997) afirmam que frequentemente as escolas apresentam alunos com dificuldades de aprendizagem aos profissionais da saúde, para avaliação ou até mesmo atendimento, o que ocasiona a transferência para a área da saúde de um problema que é da área da educação. Deste modo, a queixa escolar permanece sem a devida solução, por não ser analisada conjuntamente, considerando-se toda a complexidade que envolve o processo de sua construção, não responsabilizando apenas o indivíduo, seja este o aluno, sua família ou o professor.

Ao contribuir para a culpabilização de indivíduos e não compreender a questão da produção do sucesso/fracasso inserida na lógica contemporânea, segundo Meira (2000), a escola funciona como mecanismo formal de controle, com a função de formar e controlar as atitudes e a consciência dos indivíduos. Nesta perspectiva, o fracasso de uns e o sucesso de outros na instituição escolar funciona como seleção para a divisão social do trabalho.

A esse respeito, Eidt e Tuleski (2007a) afirmam que uma escolarização que não promova a aquisição dos conhecimentos mais elaborados ocasiona a alienação e exclusão das crianças pobres, as quais acabam ficando à margem de uma educação de qualidade, resultando em maior probabilidade de futuramente serem exploradas no mercado de trabalho. Assim sendo, segundo estas autoras, o conhecimento científico deve ser apropriado por todos a fim de promovermos condições mais igualitárias de vida. Essa seria a função da escola, e quando esta não favorece tal apropriação, ajuda a ideologia dominante a manter as desigualdades sociais, porquanto o saber continua sendo propriedade da classe economicamente favorecida.

Para Saviani (2005b), a mudança da escola dessa condição de reprodução da ideologia que acaba por propiciar o fracasso deve passar pela mudança na distribuição da renda, que levará a uma igualdade também na socialização dos conhecimentos científicos e das condições de trabalho dos profissionais da educação. Para isso deve-se pensar na remuneração dos professores, nas mudanças das instalações precárias, no material didático e nos métodos pedagógicos, que geralmente são inadequados para a promoção igualitária do conhecimento, pois atendem as necessidades de desigualdade desta sociedade capitalista, portanto, é com a superação desta sociedade pautada em injustiça que poderemos contemplar a socialização de um ensino de qualidade.

Refletindo a respeito dos vários pontos aqui destacados, consideramos que os profissionais que trabalham com a educação (em especial os professores, por seu contato direto com os educandos) envolvem-se em um campo complexo em que fatores sociais e históricos influenciam de modo decisivo a sua atuação. De acordo com Zucoloto (2007), tendo-se como pressuposto que a escola é uma instituição social que reproduz o conflito de classes da sociedade, é apenas por meio da compreensão das relações escola-sociedade de classes que teremos a possibilidade de entender as queixas escolares.

Ao considerarmos estes aspectos arrolados pela autora, posicionamo-nos, no sentido de que é devido à ausência de uma postura teórico-prática e crítica e ao desconhecimento da realidade cotidiana da escola que se atribui o (in)sucesso às crianças e as suas famílias, explicando o desempenho escolar como consequência somente de atributos individuais e a-históricos. O problema não está em identificar se a criança tem ou não alguma dificuldade neurológica ou emocional, mas sim, em estabelecer uma relação direta entre estes problemas e os de escolarização. O excerto abaixo nos ajuda a compreender melhor esta questão:

Existem pessoas com distúrbios, existem lesões que prejudicam o processo ensino-aprendizagem, existe pobreza, existem problemas emocionais, familiares, pais alcoólatras, professores percebendo problemas individuais nas crianças. Existem crianças que merecem atendimento psicoterápico, pois estão sofrendo e paralisadas. Mas não é possível estabelecermos uma relação direta de causa e efeito entre essas questões e a capacidade de aprender (Machado, 2000, p.146).

Não se trata de negar a existência de problemas emocionais, conflitos, dificuldades familiares ou outras questões individuais das crianças. A questão é não estabelecer relação causal direta e linear entre estes fenômenos e a capacidade de aprender. É preciso avaliar como é que a escola se relaciona com estes fenômenos e em que medida a escola preserva seus alunos de outras complicações psicodinâmicas para promover a superação de suas dificuldades, ou em que medida a escola se encarrega de confirmá-las e agravá-las (Patto, 1981).

Neste sentido, Collares e Moysés (1997) afirmam ser necessário analisar as dificuldades impostas cultural e politicamente ao desenvolvimento de crianças sem nenhum distúrbio, a fim de proporcionar igualdade de acesso à educação para as crianças da classe social desfavorecida. Segundo as autoras, somente assim as crianças pobres poderão ter alguma chance de superar suas condições e não tornar-se vítimas do processo de exclusão que permeia o processo de escolarização.

Segundo Roazzi (1985), para romper o fracasso escolar das crianças mais pobres é preciso compreender como a escola funciona, isto é, entender as intencionalidades que permeiam as políticas pedagógicas e saber o que acontece com as crianças dentro da instituição, pois apenas assim teremos subsídios para lidar com os mecanismos deste sistema, que leva alguns ao sucesso e muitos ao fracasso.

Tanamachi e Meira (2003) complementam a discussão ao afirmarem que devemos considerar os determinantes sociais e os aspectos subjetivos inerentes à organização escolar e a definição dos problemas de aprendizagem, com o intuito de transformar o trabalho da escola. As queixas escolares devem ser entendidas como síntese de múltiplas determinações, em sua totalidade, como as relações familiares, os

grupos de amigos e os contextos social e escolar. Desta forma, a superação das queixas que são apresentadas depende da ação conjunta e consciente de todos os envolvidos. É necessário compreendermos que a queixa é apenas a aparência caracterizada, por isso precisamos buscar, mediante investigações e ações coletivas, a essência da queixa que foi apresentada.

Segundo Eidt e Tuleski (2007b), o processo de apropriação do conhecimento científico e de desenvolvimento das habilidades humanas mais elaboradas não ocorre de forma automática, mas envolve um processo complexo e dinâmico, pautado nas atividades escolares sistematizadas que são propostas às crianças, pois só assim a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico podem ser bem-sucedidos. Essas autoras colocam que deve ser pensado o que tem sido realizado na sociedade atual para que o conhecimento seja transmitido de forma mais igualitária, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em nossas crianças.

Não obstante, o sistema educacional brasileiro não deixou de ser elitista; ao contrário, no final do século XX, ainda reproduzia e aprofundava as enormes desigualdades sociais do país. Em suma, a boa escola pública requer grande compromisso dos professores com a aprendizagem dos alunos, uma equipe motivada, integrada e forte articulação com a comunidade. Assim poderemos produzir condições mais igualitárias de sucesso escolar, de modo que os indivíduos se apropriem efetivamente das competências e habilidades que devem ser adquiridas na educação básica, tais como a capacidade de ler, de resolver problemas, de fazer uso de informações e conhecimentos científicos para resolver as questões e desafios de um mundo cada vez mais complexo.

Saviani (2005b) afirma que para desfazer as disparidades que ocorrem no ensino é necessário haver maior possibilidade de estudo e formação baseados em uma teoria crítica, que promova nova relação entre professor e aluno e destes com o conhecimento. Se a escola proporcionar aos alunos a capacidade de pensar, eles poderão estar mais instrumentalizados para compreender a situação de exploração a que os homens estão submetidos e, na coletividade, eles poderão pensar em formas de transformação da realidade posta.

Glória (2002) complementa ao afirmar que se trata de uma mudança de mentalidade que passa necessariamente pela busca de alternativas para a substituição da cultura da marginalização por uma prática pedagógica que garanta o sucesso do aluno, o que requer um longo e complexo processo de mudança qualitativa no sistema

educacional. Mudanças que afetem tão profundamente o universo escolar requerem, sem dúvida, um tempo para análise, compreensão, ponderação, avaliação e mesmo convencimento da pertinência ou não da proposta implementada por todos os sujeitos envolvidos. Só assim será possível esclarecer e alterar aspectos que possam contribuir para a revisão e o avanço da atual realidade educacional brasileira.

5 – DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EMPÍRICA

O presente estudo fundamenta-se nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, cujos principais teóricos são A. Leontiev, A. R. Luria e L. S. Vigotski, que possuem como fundamento epistemológico o Materialismo Histórico-Dialético, proposto por Karl Marx. Frigotto (2001) afirma que o Materialismo Histórico-Dialético propõe uma visão de mundo que busca compreender o todo da realidade concreta, investigando a origem dos fenômenos e não limitando às aparências. Para isso promove a união da teoria com a prática, a fim de realizar a superação de problemas e a elaboração de novos conhecimentos.

Segundo Frigotto (2001), o método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade. Destarte seu objetivo é compreender as leis fundamentais que definem a forma de organização dos homens em sociedade ao longo da história.

Esta pesquisa caracteriza-se por ser um exercício de análise a partir dos fundamentos do Materialismo Histórico Dialético em que se pautará em compreender os resultados obtidos nas entrevistas com os professores, considerando a relação entre o particular e o geral; ou seja, as análises e conclusões a serem realizadas não serão válidas somente para os casos particulares analisados, pois se entende que o particular representa o geral desde que ambos pertençam a uma mesma realidade social. No caso desta pesquisa trata-se da realidade das instituições escolares brasileiras.

Aguiar (2001) afirma que não é possível um método desvinculado de uma realidade e de uma concepção de mundo e de homem. Desta forma, para o materialismo histórico-dialético, o homem fundamenta-se no social, que é compreendido como histórico. No entendimento dessa ideologia social, o indivíduo se distingue da realidade mas ao mesmo tempo é formado por ela, o que não ocorre de forma passiva, pois o mesmo indivíduo é agente formador e transformador da história.

Segundo Aguiar (2001), a fala é fundamental para a análise quando se trata do estudo da subjetividade, mas esta não abarca a totalidade do fato, ao passo que é preciso compreender também o processo o contexto histórico do indivíduo. As falas dos sujeitos são construções atribuem determinações históricas, sociais e individuais, e é o pesquisador que deve buscar a essência, apreender o sentido constituído pelo sujeito por essas determinações. Neste sentido, a pesquisa é um processo construtivo-interpretativo,

pois a partir da linguagem expressa pelo sujeito o pesquisador constrói um conhecimento que interpreta a realidade.

O supracitado autor afirma que signos, enquanto instrumentos produzidos pelo homem ao longo da história, são de extrema importância, pois são materializações das interpretações que o homem desenvolve ao estar em contato com a natureza e transformá-la para satisfazer suas necessidades. Entre os signos destaca-se, por sua importância, a linguagem, pois é por meio dela que os indivíduos realizam as mediações, apreendem a realidade e se humanizam.

Segundo Aguiar (2001), tendo-se em vista a importância da linguagem no processo histórico, já que é por meio dela que o homem materializa suas interpretações, pode-se dizer que para compreendermos a fala de alguém não basta entendermos o idioma e as palavras, é preciso também compreendermos o contexto em que o indivíduo se encontra e as determinações sociais que o cercam. Só assim poderemos apreender o significado real de sua fala em todo o seu contexto.

Para atingir um dos objetivos desta pesquisa escolhemos a técnica verbal de entrevista semiestruturada. Essa técnica deve ser aplicada de modo não rígido, podendo o entrevistador fazer adaptações. A ele caberá conduzir o diálogo e realizar as interferências oportunas de acordo com o andamento da entrevista. Por outro lado, devemos nos ater às respostas do entrevistado, com o cuidado de não distorcê-las, para que se confirmem as expectativas do entrevistador. Devemos ter muita atenção para anotar as falas importantes. Além disso, o entrevistado precisa estar a par dos objetivos da pesquisa, cumprindo lembrar que o sigilo deve ser bem enfatizado para que o entrevistado consiga se comunicar com tranquilidade.

As entrevistas foram analisadas mediante análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977), significa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. Esse procedimento visa a organizar em categorias as informações contidas nas falas dos participantes, e para isso identificamos os aspectos centrais e sintetizamos o conteúdo em seus aspectos de destaque, e por fim, transformamo-los em porcentagem, apresentadas em tabelas.

5.1 - Participantes

Participaram deste estudo quatorze professores do Ensino Fundamental de 1º a 4º ano, de três escolas da rede pública de um município localizado no Estado do Paraná. Como forma de manter sigilo quanto à identidade dos participantes, estes serão mencionados pela letra “P” seguida de um número que corresponde a uma ordem aleatória estabelecida pela autora. Como características desses participantes, podemos esclarecer que são treze profissionais do sexo feminino e um do sexo masculino, todos os quais têm formação superior, predominando o curso de pedagogia. Onze docentes possuem pós-graduação, embora todos tenham afirmado que aprimoraram seus estudos por meio das capacitações oferecidas pelo município. Quanto à idade, o grupo encontra-se entre vinte e sessenta anos. O tempo de experiência profissional varia entre cinco e trinta anos. Para facilitar a compreensão das informações referentes aos professores participantes optamos por organizá-las e sistematizá-las, como se pode observar no quadro 1.

QUADRO 1 - Caracterização dos participantes

Sexo	01 masculino; 13 feminino
Idade	Entre 20 e 30 anos: 03 ; Entre 31 e 40 anos: 05 ; Entre 41 e 50 anos: 05 ; Entre 51 e 60 anos: 01
Tempo de experiência profissional	De 01 a 10 anos: 05 ; De 11 a 20 anos: 05 ; De 21 a 30 anos: 04
Graduação	Todos possuem: Em pedagogia: 06 ; Normal superior: 02 ; Letras: 04 ; Geografia: 01 ; Ciências Biológicas: 01
Pós-graduação	Pós-graduação: 11 docentes possuem

5.2 Caracterização das escolas

A pesquisadora optou por realizar a pesquisa nesse determinado município por já conhecer essas instituições e já ter experiência profissional no trato com elas, resultante de um trabalho de avaliação psicoeducacional que nela realizou, o que lhe permitiu

conhecer parte de sua dinâmica e seus profissionais e, conseqüentemente, ter acesso mais fácil a elas para a realização desta pesquisa. Para uma maior compreensão do contexto em que trabalham os participantes, descreveremos algumas das características de cada instituição, baseadas nas informações fornecidas pelas secretarias das escolas mediante nossa solicitação.

Em função do sigilo para manter ocultas as instituições e resguardar seus nomes, elas foram denominadas escola 1, escola 2 e escola 3.

A escola 1 foi criada em 1982, possui atualmente treze funcionários, dos quais quatro são funcionários de serviços gerais e dois da área administrativa, dois são da equipe pedagógica e cinco são professores. Conta com um total de setenta e cinco alunos, distribuídos em oito turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Quanto aos recursos didáticos e à estrutura física, a escola possui equipamentos eletrônicos como DVD, televisão, computadores, acervo de livros, quadra coberta, cantina e sala de professores. A escola adota avaliação contínua.

A segunda escola foi criada em 1986 e atualmente possui, ao todo, vinte e nove funcionários, dos quais seis trabalham em serviços gerais, sete no setor administrativo e dezesseis como professores. Conta com o total de duzentos e oitenta e três alunos divididos em quinze turmas. A escola atende à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental do 1º ano à 4ª série, à Educação Especial, sala de recursos e à Educação de Jovens e Adultos - Fase I. Quanto aos recursos pedagógicos e à estrutura física, possui uma sala de direção, secretaria, sala de supervisão escolar, sala de professores, onze salas de aula, uma biblioteca, uma cozinha, uma cantina, uma quadra de esportes, sanitários, dois aparelhos de televisão, um DVD, dois computadores, quatro impressoras, dois aparelhos de som, um retroprojetor e um aparelho de fax. No tocante à avaliação, a escola nos informou que adota avaliações bimestrais, a saber: no 1º e 2º anos, avaliação descritiva, e no 3º e 4º ano/série, avaliação contínua por notas.

A escola 3 foi fundada em 1955 e conta com o total de quarenta e sete funcionários. Destes, nove trabalham em serviços gerais, onze em funções administrativas e vinte e sete como professores. A escola, ao todo, quatrocentos e quarenta e cinco alunos, distribuídos em vinte e três turmas. A escola atende à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental do 1º ao 5º anos e à Educação Especial com sala de recurso e sala especial. A avaliação adotada se caracteriza por se constituir de avaliações bimestrais, a saber: no 1º e 2º anos, avaliação descritiva, e no 3º e 4º anos/séries, avaliação contínua por notas. Quanto à estrutura física e a recursos

pedagógicos a escola possui sala de direção, secretaria, sala de supervisão escolar, sala de professores, salas de aula, biblioteca, cozinha, cantina, quadra de esportes, sanitários, sala de vídeo, aparelho de televisão, DVD e computadores.

Em relação à Filosofia e Princípios Didático-Pedagógicos adotados e informados pelo município, percebemos que procuram valorizar o convívio coletivo para que tenham possibilidades de construção do conhecimento. Assim os procedimentos que direcionam a ação do professor são embasados na compreensão que o espaço da sala de aula é de construção, já que o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. O conhecimento é visto como resultado de uma interação entre o sujeito que quer conhecer e o objeto a ser conhecido.

Desta forma, o professor buscará, em primeiro lugar, as concepções prévias do aluno sobre o assunto que será estudado para, depois, propor uma explicação escolar, o professor interessa-se em saber o que o aluno já conhece, para utilizar como âncora ao conhecimento acadêmico a ser proposto. O professor exerce o papel de catalisador do processo de interação que ocorre entre o sujeito da aprendizagem (o aluno) e o objeto do conhecimento social (o conhecimento social compartilhado). Ensinar é preparar as melhores condições para que possa haver aprendizagem.

Em consequência, cabe ao professor conhecer seus alunos e interagir com eles, buscando sua história. Por sua vez, o aluno deixa de ser um mero receptor de informações, passando a ser um construtor, numa pedagogia inspirada nos princípios da construção do conhecimento. Assim, o processo de aprendizagem ocorre de dentro para fora, ou seja, é o próprio aluno que, a partir de sua experiência de vida e de seu próprio universo simbólico, fará uma interpretação do "saber oficial", devendo essa interpretação ser compartilhada ao máximo em sala de aula. Uma pedagogia inspirada nos pressupostos apresentados promove uma escola com visão atual do processo educativo, que oferece as condições para o desenvolvimento harmonioso dos alunos nos domínios cognitivo, afetivo, psicológico, biológico e social, a fim de formar um cidadão autônomo e competente, capaz de viver plenamente sua cidadania em um processo de aprendizagem constante.

5.3 Materiais

Os materiais utilizados no desenvolvimento da pesquisa foram: 1) documento de anuência do Departamento de Educação, um termo de consentimento livre e esclarecido, uma ficha de identificação do participante e o roteiro das entrevistas.

- *O documento de anuência do Departamento de Educação* foi elaborado para para informar a autorização do Departamento de Educação (apêndice 1).
- *O termo de consentimento livre e esclarecido* foi apresentado aos participantes, os quais, após sua leitura, receberam informações sobre os objetivos. Os professores, ao concordarem em participar da pesquisa, preencheram o documento declarando ter recebido informações sobre o propósito do estudo e o assinaram, dando assim seu consentimento (apêndice 2).
- *Ficha de identificação dos participantes* destinava-se a obter informações sobre idade, sexo, experiência e formação acadêmica (apêndice 3).
- *O roteiro das entrevistas* foi estruturado e elaborado pela pesquisadora de forma que atingisse todos os objetivos da pesquisa. As entrevistas foram gravadas em fitas k7 e posteriormente transcritas (apêndice 4)

5.4 Procedimentos

Primeiramente fizemos contato com a secretária de educação do município em que se pretendia realizar a pesquisa, a fim de solicitar a autorização para a coleta de dados prevista para este estudo. Neste contato foi esclarecido que os nomes do município, das escolas e dos participantes seriam mantidos em sigilo. Também foi explicado como seria realizado o trabalho (os objetivos, métodos, procedimentos). Informamos que o documento de autorização assinado seria encaminhado ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá (Processo – Nº 074/2003).

Após o parecer favorável do Comitê de Ética (anexo 1) entramos em contato com os participantes na própria escola onde trabalham, para solicitar a participação individual. Após explicação dos objetivos e o aceite do participante, solicitamos a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Posteriormente foi preenchida

a ficha de identificação, e em seguida foi iniciada a entrevista semidirigida, que foi gravada e transcrita posteriormente.

5.5- Resultados e discussões

Conforme exposto anteriormente, as informações obtidas com as entrevistas realizadas com os professores foram examinadas a partir da análise de conteúdo, sendo organizadas em categorias e apresentadas em tabelas para melhor visualização. Foram estabelecidas sete categorias, cada uma das quais se divide em subcategorias. Para a maior compreensão do leitor, mostramos as categorias, que serão discutidas a seguir:

1. Compreensão do professor a respeito da relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano; 2. Compreensão acerca da influência dos conteúdos escolares (científicos) no desenvolvimento psíquico da criança; 3. Referencial teórico que norteia a prática pedagógica dos docentes; 4. Estudos e aprofundamentos teóricos realizados pelos docentes; 5. Relação entre a formação inicial (graduação) e a preparação para o exercício da prática pedagógica; 6. Compreensão dos participantes a cerca do sucesso escolar; 7. Causas do baixo desempenho acadêmico

Em seguida, estas foram discutidas ressaltando-se os aspectos que mais chamaram a atenção, num exercício de reflexão fundamentado no referencial teórico que embasa esta pesquisa.

1. Compreensão do professor a respeito da relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano.

Categorias

1.1 “Não responderam a questão”: inclui as respostas dos participantes que não mencionaram a relação existente entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem ou não manifestaram sua compreensão de como ocorrem estes processos, mas permaneceram na responsabilização de alguém pelos problemas de aprendizagem. Ex: *Por mais que a gente saiba que ela fica boa parte do tempo na escola, com certeza o que vai predominar é o que diz a família. (P4)*

1.2 “Os alunos aprendem por meio de recursos visuais e materiais lúdicos”: inclui as respostas dos participantes que acreditam que a aprendizagem ocorre por meio

de recursos e atividades práticas, e não teóricas. Ex: *Eles aprendem mais você mostrando do que falando; você tem que ir no quadro e mostrar como faz* (P2)

1.3 “O desenvolvimento depende de métodos que privilegiem a oralidade”: inclui as respostas dos participantes em cuja opinião os recursos orais promovem o desenvolvimento. Ex: *Nós acreditamos no método que valoriza a oralidade a criança dizer o que pensa, para que o professor possa estar avaliando essa criança na vivência dela.* (P6)

1.4 “Os alunos aprendem em grupo, um ajudando o outro, e o professor funciona como facilitador”: inclui as respostas dos participantes que citaram a atividade em grupo e a ajuda mútua dos alunos e o professor facilitando esse processo. Ex: *Eu sempre trabalho em equipe, que é o objetivo piagetiano. O aluno que sabe mais vai integrar com o que sabe menos. Isso para mim é a aprendizagem continuada, um ajudando o outro; o professor é um facilitador, que integra os alunos.* (P10)

1.5 “O desenvolvimento proporciona a aprendizagem”: envolve respostas dos participantes que acreditam que o amadurecimento biológico da criança é que proporciona as condições para que ela aprenda os conteúdos da escola. Ex: *Eu acredito que para a criança aprender ela tem que estar amadurecida* (P11)

Tabela 1. Compreensão do professor a respeito da relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano.

CATEGORIAS	F	%
1. Não responderam à questão	19	56,3
2. Os alunos aprendem por meio de recursos visuais, recursos concretos e também recursos lúdicos.	5	15,6
3. O desenvolvimento depende de métodos que privilegiem a oralidade.	4	12,5
4. Os alunos aprendem em grupo, um ajudando o outro e o professor funciona como facilitador.	3	9,4
5. O desenvolvimento proporciona a aprendizagem.	2	6,2
TOTAL	32	100

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

A princípio, em uma análise geral das respostas apresentadas pelos participantes acerca da compreensão que possuem a respeito da relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano, observamos uma variedade de respostas, o que demonstra uma apropriação difusa por parte dos docentes no que diz respeito à relação entre os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Os dados apresentados na tabela 1 evidenciam que a categoria predominante é aquela em que os participantes não responderam à questão, a qual se caracteriza por incluir respostas que não atendem ao que foi perguntado. Em sua maioria, os docentes procuraram responsabilizar alguém pelos processos de aprendizagem e desenvolvimento, ora responsabilizando a escola, ora manifestando falas que colocam a responsabilidade sobre a família. Por fim, não descreveram como estes processos ocorrem ou não mencionaram como compreendem a relação existentes entre estes, como pode ser observado na seguinte fala: *Eu acho que para a criança aprender o que ela precisa está dentro de casa. Desde o seu nascimento ela já é estimulada, dependendo do comportamento de apoio dos pais (P6).*

Como podemos observar na respectiva tabela, em sua maioria os participantes não conseguiram verbalizar como compreendem o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, buscam culpados, culpam-se a si próprios, mas não demonstram como ocorrem estes processos, o que denota uma apropriação frágil de conceitos importantes para o exercício da profissão.

Um dado que merece destaque é o fato de os docentes atribuírem à família a responsabilidade pelo aprendizado e desenvolvimento do aluno na escola, o que nos permite dizer que estes acabam por transferir à família atribuições que competem a eles. Ressalte-se que não desconsideramos a importância do papel dos pais no desenvolvimento da criança, porém o que não podemos deixar de contemplar é o que afirma Leontiev (2004, p.290). Para este autor,

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo

circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. [...] Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação.

Os resultados apontam ainda que muitos docentes atribuem à escola, à família e aos métodos/recursos a função de proporcionar à criança aprendizagem e desenvolvimento. A esse respeito, Vigotski (2000) afirma que o ensino possibilita o “despertar” de processos internos de desenvolvimento; é o contato do indivíduo com o ambiente cultural que o transforma e é na relação com outras pessoas mais experientes que o desenvolvimento ocorre, especialmente pelo processo de imitação e mediação. Assim, segundo o mesmo autor:

Na criança, o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da aprendizagem é o fato fundamental. (...) Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação (Vigotski, 2000, p. 331).

Complementando, Vigotski (2000) acredita que a aprendizagem depende da relação aluno-professor-conhecimento, na qual o docente realiza as mediações que direcionam o aprendiz, fazendo com que o conhecimento que este não domina no momento possa ser internalizado por sua mediação.

Não obstante, para podermos esclarecer a questão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento precisamos conhecer quais as principais abordagens teóricas que tratam desta temática e quais as concepções de mundo e homem que estas trazem embutidas em seus pressupostos.

A esse respeito, Vigotski (2000) afirma que a primeira e mais difundida teoria acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem considera estes dois processos como independentes entre si: o desenvolvimento da criança é visto como maturação natural das estruturas biológicas, enquanto a aprendizagem é o aproveitamento das oportunidades exteriores. Desta forma, o desenvolvimento segue normalmente e atinge

níveis expressivos sem nenhum ensino, ou seja, a aprendizagem consolida as condições criadas pelo desenvolvimento, edificando-se sobre o processo de maturação. De acordo com essa vertente teórica, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é unilateral, isto é, coloca a aprendizagem em uma situação dependente do desenvolvimento, mas este em nada é modificado pela aquisição da aprendizagem. Essa teoria foi aprofundada principalmente dentro dos pressupostos estudados por Piaget. Este teórico postulou que a criança passa necessariamente por determinadas fases independentemente de estar em processo de aprendizagem.

Vigotski (2000) expõe que a segunda concepção acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem é diametralmente oposta à que descrevemos acima. Essa teoria funde esses dois processos e os trata como idênticos. Ela tem suas bases no associacionismo inicialmente exposto por William James e Thorndike, com a reflexologia. O processo de desenvolvimento do intelecto da criança é concebido como acumulação gradual de reflexos condicionados. Resumindo, temos a seguinte premissa: desenvolvimento é aprendizagem, aprendizagem é desenvolvimento.

Segundo Vigotski (2000), na primeira teoria o nó da questão referente à relação entre aprendizagem e desenvolvimento não é desatado, mas cortado; e na segunda teoria temos a omissão desse nó, uma vez que os dois processos são concebidos como idênticos. Contudo o autor expõe uma terceira teoria, que apresenta uma nova concepção do processo de aprendizagem, caracterizando-se pelo surgimento de novas estruturas e aperfeiçoamento das antigas. Neste caso, a aprendizagem promove e desencadeia permanentemente o desenvolvimento de uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento na zona de desenvolvimento imediato, conforme expõe o excerto a seguir:

Descobrimos que a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento, que a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário”(Vigotski, 2000,p. 322).

Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem inteiramente, mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. De acordo com Vigotski (2000, p.303),

Um passo de aprendizagem pode significar cem passos de desenvolvimento. É nisso que consiste o momento mais positivo da nova teoria, que nos ensina a ver a diferença entre uma educação que só dá o que dá e outra que dá mais do que dá imediatamente.

A aprendizagem tem eficiência somente quando está à frente do desenvolvimento. “A aprendizagem pode interferir no curso do desenvolvimento e exercer influência decisiva porque essas funções ainda não estão maduras até o início da idade escolar e a aprendizagem pode, de certo modo, organizar o processo sucessivo de seu desenvolvimento e determinar o seu destino” (Vigotski, 2000, p. 337).

Não obstante, cumpre ressaltar que não percebemos na maioria das respostas dos docentes o estabelecimento de relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano, pois em suas falas eles não explicitaram que estes processos são interligados por relações complexas. Podemos então inferir que as falas dos participantes convergem mais para a primeira teoria, na qual estes processos são tratados como independentes. Nesse momento, contrariando o que foi apontado pelos participantes, Vigotski (1977) contribui afirmando que:

(...) aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma seriam impossíveis de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (p.47).

Assim, de acordo com este autor, o processo de aprendizagem está ligado ao desenvolvimento, e é o processo de aprendizagem organizado e sistematizado que promove o desenvolvimento psíquico.

As respostas dos docentes que contemplam as seguintes categorias: *alunos aprendem por meio de recursos visuais, recursos concretos e também recursos lúdicos* com 15,6% das respostas; *o desenvolvimento depende de métodos que privilegiem a oralidade* (12,5%); e *os alunos aprendem em grupo, um ajudando o outro e o professor funciona como facilitador* (9,4%) reforçam o fato de que os docentes possuem uma

compreensão superficial do processo de ensino-aprendizagem e nem mesmo se colocam como parte deste processo. Destacamos neste momento a importância do papel do professor no processo ensino-aprendizagem, em que este assume a função de mediador e não apenas de facilitador. É preciso considerar que há muita diferença entre o trabalho do professor que é formado para ser facilitador e o daquele que se propõe a orientar e direcionar o processo de aprendizagem. Na postura de facilitador o professor acredita que a aprendizagem depende mais do aluno.

Os pressupostos construtivistas mencionados pelos educadores são muito presentes no decorrer das entrevistas devido à adoção pelo município no projeto político pedagógico desta perspectiva, há aproximadamente dez anos. Contrariando os pressupostos construtivistas, Saviani (2005a) afirma que para o exercício da ação pedagógica é importante não só o educador dominar o conhecimento a ser ensinado, mas também compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança para poder adequar seu método às reais possibilidades de apropriação de conhecimento que ela apresenta em cada período deste processo. É fundamental ele entender que sua relação com a criança tem um objetivo específico, que é possibilitar-lhe a apropriação do conhecimento formal.

Nesta perspectiva, Leontiev (2004) destaca que o movimento da história só se torna possível em função do processo de transmissão da cultura humana às novas gerações por meio da educação. A título de esclarecimento, o autor aqui refere-se à educação formal, a qual é função da escola enquanto instituição destinada a transmitir os saberes acumulados pela humanidade. Assim a escola, por sua vez, também tem relação com o desenvolvimento da humanidade. Dentro desta lógica, compreende-se o psiquismo humano como “[...] o produto da transmissão e da apropriação pelos indivíduos do desenvolvimento sócio-histórico e da experiência das gerações anteriores” (Leontiev, 2004, p.201).

A importância de investigarmos a compreensão dos professores acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento no processo de ensino está na influência que essa concepção exerce no trabalho do professor. Conforme afirma Facci (2007), a forma como o professor compreende o processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento infantil é que norteará suas ações pedagógicas, mesmo que ele não tenha consciência de sua própria compreensão.

Uma categoria que merece destaque é: *o desenvolvimento proporciona a aprendizagem*, com 6,2% de respostas dos participantes. Este resultado nos mostra

existirem docentes que entendem que, para aprender, a criança precisa primeiro se desenvolver, isto é, necessita de amadurecimento biológico, como pode ser verificado nas seguintes falas: *Eu acredito que para a criança aprender ela tem que estar amadurecida (P11); Eu acho que as crianças aprendem de acordo com a idade, tem coisas que elas não conseguem aprender, cada idade tem coisas certas para trabalhar (P13).*

Este é um entendimento que vai ao encontro de uma concepção fundamentada no construtivismo piagetiano, conforme expõe Zoia (2009), segundo a qual o desenvolvimento é um processo espontâneo e deve ser compreendido em seu contexto biológico, ou seja, refere-se somente ao processo de maturação relacionado às leis naturais. A aprendizagem é entendida como um processo que é essencialmente paralelo ao processo de desenvolvimento da criança, mas não participa ativamente neste: a aprendizagem pauta-se nos recursos do desenvolvimento. Significa que o desenvolvimento deve atingir um determinado nível de maturação antes que a escola possa intervir para que a criança adquira o conhecimento. Destarte, no construtivismo o desenvolvimento representa um pressuposto, e não um resultado da aprendizagem.

No construtivismo o conhecimento é construído pelo indivíduo em sua relação com o objeto, e o sujeito passa a ser o foco do processo de aprendizagem, pois, ao contrário da pedagogia tradicional, é o indivíduo que direciona o processo de aprendizagem, é a atividade do sujeito que proporciona a construção do pensamento e é pela ação do indivíduo com os objetos que ocorrerá a construção dos processos intelectuais (Zoia, 2009).

Tal concepção contradiz os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, pois, conforme afirma, Facci (2004b), para que as crianças se apropriem das experiências humanas é necessário que os adultos as ensinem, e à medida que elas conhecem os conteúdos e suas aplicações, consolidam-se as funções humanas mais elaboradas.

Podemos, então, definir o desenvolvimento da criança dentro da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural como sendo precisamente o processo de aquisição da experiência humana que se opera sob a orientação dos adultos, especialmente do professor, no processo de escolarização. Desta forma, quando há um direcionamento adequado por parte do professor, os alunos conseguem desenvolver as funções psicológicas superiores.

No que diz respeito aos fundamentos pedagógicos da concepção teórica em que o desenvolvimento precede a aprendizagem, tem-se que é a maturação biológica que

determina, em geral, o que e quando a criança pode aprender, gerando assim uma secundarização do papel do conhecimento científico e da função do professor (Facci, 2004a).

Com essa secundarização do papel do professor e a falta de mediação por parte deste, o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma inadequada e lentamente, sendo preciso que a criança construa as informações que deveriam ser-lhe transmitidas. Assim, a respeito de intervenções inadequadas e da ausência de mediação, podemos observar o que mostra, em tom de desabafo, o fragmento da fala de um participante:

Hoje temos que motivar o aluno sempre, mesmo se ele está errado, porque nos dizem que se corrigir traumatiza, eu não concordo com isso, eu acho que a verdade tem que ser dita ao aluno, não acho que a verdade traumatiza o aluno, hoje em dia eles estão sendo passados de ano sem estarem preparados, eu acho que isso é pior porque eles percebem que não sabem e ficam mais perdidos ainda, eu acho que os professores deveriam falar a verdade para o aluno e isso não está sendo permitido, a criança tem que saber a verdade, tem que ser corrigida, não mais com a brutalidade como era antigamente no ensino tradicional, mas deve ser corrigida (P8).

Conforme mostra a fala acima, o fato de não ser aconselhável o professor corrigir o aluno, para não traumatizá-lo, deve-se a compreensão que procura contrariar os pressupostos da pedagogia tradicional, porém a implantação de um novo método exige uma apropriação bem-estruturada, o que não percebemos pela fala do professor. A esse respeito, Klein (1997) afirma que o professor abandona sua forma de trabalho sem dominar a nova maneira de proceder, não se substitui um modo de fazer por outro mas adequado à época, ao contrário, permanece um vazio, não há questionamentos nem apropriação bem-estruturada. Os professores acabam assimilando que a forma de agir na nova proposta é o contrário do método tradicional, conforme demonstra o excerto a seguir: “Enfim, explicita-se “o que não é”, deixando a cada um a descoberta “do que é” e de “como é” (Klein, 1997, p.31). O excerto a seguir também enfatiza tal problemática e polemiza demonstrando quanto é prejudicial para a educação brasileira a falta de

apropriação consistente de um método de ensino:

Contudo, promover mudanças aderindo a encaminhamentos que se acredita melhores, apenas porque se propõe opostos aos encaminhamentos tradicionais, sem tê-los apreendido e compreendido nas suas últimas consequências, é empreitada que nos parece temerária e improdutiva, senão prejudicial a um processo que já se mostra tão combatido, como é o caso da educação brasileira (Klein, 1997, p.32).

Neste sentido, percebemos que a compreensão nas falas dos docentes entrevistados não condiz com a premissa afirmada pelos princípios norteadores deste trabalho, segundo a qual a aprendizagem por meio da mediação é que provocará o desenvolvimento cognitivo, prevalecendo a concepção de que o professor deve respeitar o ritmo do aluno, procurando facilitar, e não orientar esse processo.

A perspectiva teórica mais enfatizada pelos professores é pautada na teoria construtivista, cujo principal representante é Jean Piaget¹². Devido a isso as respostas apresentadas no decorrer da entrevista não concordam com os pressupostos da teoria que norteia este trabalho, embora acreditamos que tal divergência colabora para o enriquecimento da discussão. Em síntese, quanto à compreensão dos professores a respeito da relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano, verificamos que eles apresentaram informações bastante difusas ora reconhecendo ser sua a função de promover o processo de aprendizagem e desenvolvimento ora a atribuindo à família, aos métodos e ao desenvolvimento biológico da criança.

2. Compreensão acerca da influência dos conteúdos escolares (científicos) no desenvolvimento psíquico da criança.

¹² Jean Piaget 1896-1980 Jean Piaget nasceu em Neuchâtel e morreu em Genebra, na Suíça, com 83 anos. Estudou inicialmente biologia, na Suíça, e posteriormente se dedicou à área de Psicologia, Epistemologia e Educação. Através da minuciosa observação de seus filhos e de outras crianças, Piaget impulsionou a Teoria Cognitiva, onde propõe a existência de quatro estágios de desenvolvimento cognitivo no ser humano: sensório-motor, pré-operacional (pré-operatório), operatório concreto e operatório formal.

Categorias

2.1 “Os conteúdos científicos são mencionados como importantes, mas devem ser relacionados aos conteúdos cotidianos e à realidade dos alunos”. Incluem-se aqui as respostas dos participantes que acreditam na importância dos conteúdos científicos, mas estes devem estar vinculados ao cotidiano dos alunos. Ex: *Além da gente trabalhar os conteúdos científicos, eu acho que o certo é isso, o dia-a-dia do aluno para tudo porque senão a gente trabalha conteúdos que não chegam até eles, porque não fazem parte da realidade deles (P1).*

2.2 “Os conteúdos científicos são importantes e propulsores de desenvolvimento”. Incluem-se aqui as respostas dos participantes que mencionaram os conteúdos científicos como sendo importante para o desenvolvimento dos alunos. Ex: *Mas as crianças têm que saber, mesmo fugindo da realidade, mesmo se elas não conhecem, têm que ter noção das coisas, porque se ele não aprender como vai se desenvolver? (P3)*

2.3 “Os conteúdos advindos do cotidiano são considerados mais importantes”. Esse conceito engloba as respostas dos participantes que acreditam serem os conteúdos espontâneos mais interessantes para o desenvolvimento da criança, ex: *Eu acho que tem que ter mais conteúdo relacionado ao dia-a-dia do aluno(P1)*

2.4 “Os conteúdos científicos devem ser ensinados, mas de acordo com a idade e o amadurecimento biológico da criança”. Esse conceito envolve as respostas dos participantes que mencionaram a importância de os conteúdos científicos serem ministrados de acordo com a idade e a condição de amadurecimento da criança. Ex: *Por isso eu acho que influência no psicológico deles, eu acho que a escola influencia na formação deles, mas também acredito que o desenvolvimento depende da natureza da criança, eu acho que é as duas coisas, a escola e o biológico da criança.(P7)*

Tabela 2. Compreensão acerca da influência dos conteúdos escolares (científicos) no desenvolvimento psíquico da criança.

CATEGORIAS	F	%
2.1 Os conteúdos científicos são mencionados como importantes, mas devem ser relacionados aos conteúdos cotidianos e a realidade dos alunos.	7	31
2.2 Os conteúdos científicos são importantes e propulsores de desenvolvimento.	6	26

2.3 Os conteúdos advindos do cotidiano são considerados mais importantes.	6	26
2.4 Os conteúdos científicos devem ser ensinados, mas de acordo com a idade e o amadurecimento biológico da criança.	4	17
TOTAL	23	100

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias, e não a partir do número de participantes.

A partir das categorias expostas na tabela 2 podemos observar que há uma predominância entre os docentes em valorizar os conteúdos cotidianos, relacionados ou não aos científicos. Ao agruparmos as seguintes categorias: *os conteúdos científicos são mencionados como importantes, mas devem ser relacionados aos conteúdos cotidianos e a realidade dos alunos* (31% das respostas) e *os conteúdos advindos do cotidiano são considerados mais importantes* (26% das respostas), obtivemos um percentual de 57% das respostas, o que representa mais da metade das respostas em que se destacam os conteúdos cotidianos.

Esse resultado aponta para o fato de que os educadores, em sua maioria, valorizam os conhecimentos que a criança adquire espontaneamente, em detrimento dos conteúdos científicos. A fala a seguir elucida o quanto os professores valorizam prioritariamente os conteúdos advindos do cotidiano como os mais importantes para a vida da criança: *Eu acho importante, mas tem que ter relação com a realidade da criança também, porque senão a gente vai estar ensinando algo que ela nunca viu, aí eu vou estar trabalhando com a criança uma coisa que ela não tem respaldo (P6)*. Isto nos possibilita inferir que no contexto escolar prevalece a premissa de que o professor deve trabalhar dentro da realidade dos alunos, com a justificativa de que assim eles irão aprender mais e melhor. Com base na teoria Histórico-Cultural que embasa este estudo, afirmamos que permanecer atrelado à realidade imediata resulta em um ensino esvaziado de conhecimentos mais elaborados que a humanidade conquistou ao longo da história, e que são estes os propulsores de desenvolvimento cognitivo. Klein (1997), ao discutir esta questão, assim se expressa:

Em primeiro lugar, o professor, no esforço de não “fazer a cabeça” do aluno com os conteúdos que ora são firmemente atacados como ideologias de dominação, ora são reivindicados como o “conhecimento universal,

socialmente produzido e historicamente acumulado, instrumento de mudança” acaba substituindo o ensino desses conteúdos por “debates”, onde o que é mais importante é respeitar a “opinião” do aluno (Klein, 1997, p.65).

Eidt (2009) afirma que estes princípios, na atualidade, visam à constituição de um indivíduo prático, cujo desenvolvimento psíquico não é correlacionado com a apropriação do patrimônio humano genérico, principalmente no que diz respeito à transmissão-apropriação dos conhecimentos científicos, que seria a função principal da educação escolar.

Na realidade, o que temos visto na atualidade nas escolas é que a ênfase na oralidade e em conhecimentos cotidianos ocasiona um ensino que mantém a população preparada para assumir postos de trabalho em que conhecimentos e raciocínio mais complexos não são necessários. Desta forma a educação, que teria como função transmitir os conteúdos propulsores de desenvolvimento, permanece presa a discussões diretamente relacionadas ao cotidiano.

Consideramos importante destacar que a categoria *Os conteúdos científicos são importantes e propulsores de desenvolvimento* obteve um percentual significativo de respostas, isto é, 26%. Isso indica que há um número expressivo de docentes que valorizam o conhecimento científico e o entendem como propulsor de desenvolvimento na criança, como pode ser observado nas falas a seguir: *Eu acho que tem que ter os conhecimentos científicos para que a criança se perceba no mundo(P9); Com certeza, porque tudo que ele vai fazer na vida precisa saber ler, escrever, contar, e se ele não souber, vai se sentir excluído, inferiorizado. Então eu acho que é importante para o desenvolvimento sim, porque senão ela vai se afastando de todo mundo por não se sentir uma criança apta.(P5).*

Estas falas dos participantes encontram-se em consonância com a Teoria Histórico-Cultural, a qual defende que o trabalho educativo, quando enfatiza os conteúdos científicos, promove o desenvolvimento psíquico das crianças.

Tuleski e Eidt (2007) também afirmam que a função da escola é a transmissão do conhecimento clássico, especialmente dos conceitos científicos, e que estes proporcionam um pensamento mais elaborado em relação aos conceitos cotidianos e assim contribuem para o desenvolvimento psíquico infantil como um todo,

possibilitando ao aluno compreender a realidade de forma mais complexa. Neste sentido, conforme expõe Vigotski (2000, p.338), “No campo dos conceitos científicos, encontramos um nível mais elevado de pensamento que nos conceitos espontâneos, ou seja, é os conhecimentos mais elaborados, científicos que são propulsores de desenvolvimento psíquico, são estes que elevam o pensamento humano do senso comum ao pensamento abstrato”.

Meira (2007) por sua vez, entende os conceitos científicos e os espontâneos possuem formações diferentes na constituição do conceito científico temos o caminho que vai do abstrato ao concreto, o que quer dizer que a aprendizagem dos conteúdos científicos desempenha função decisiva no desenvolvimento intelectual da criança. Os conceitos cotidianos se desenvolvem de forma espontânea, enquanto os científicos necessitam de instrução organizada, daí a importância fundamental de a escola trabalhar com o conhecimento científico, pois é este que, ancorado nos arcabouços dos conceitos cotidianos, desenvolve a consciência da criança a níveis mais elaborados de reflexão. Desta forma há uma relação dialética entre estes conceitos, ou seja, os conhecimentos cotidianos precisam estar presentes para que ocorra a apropriação dos conceitos científicos.

Segundo Vigotski (2000), os conceitos científicos não se desenvolvem exatamente como os espontâneos. Estes se formam pelo processo de aprendizagem e distinguem-se daqueles por estabelecerem outro tipo de relação com os objetos e as experiências da criança. Assim, esses conceitos percorrem vias diferentes, desde sua origem até sua elaboração mais complexa.

Meira (2007), ao discutir essa questão, concorda que os conceitos científicos expressam o nível mais elevado da capacidade de generalização e abstração, enquanto os conceitos espontâneos, relacionados à vivência concreta da criança, limitam-se à descrição da realidade e existem antes da entrada da criança na escola.

Os dados da Tabela 2 mostram que há também um número expressivo de professores que consideram os conteúdos do cotidiano como sendo mais importantes do que os conteúdos científicos, em que 26% das respostas contemplam esta categoria. Este resultado nos revela que os docentes entendem que os conteúdos da vivência da criança é o que deve ser ensinados na escola, por pertencerem ao universo social dela, sendo mais acessível à criança. Partindo dos pressupostos da teoria histórico-cultural podemos afirmar que os conteúdos cotidianos, contribuem pouco para o desenvolvimento do psiquismo humano, pois são os conhecimentos elaborados ao longo

da história da humanidade que proporcionam o aprimoramento das habilidades mais elaboradas do homem.

Segundo Klein (1997), a ênfase em conhecimentos cotidianos empobrece o conhecimento veiculado na escola do ponto de vista quantitativo e qualitativo, tornando-o precário no que diz respeito à compreensão dos homens em sociedade. O conhecimento abordado na perspectiva da realidade do aluno torna-se fragmentado, dando a entender que existe a realidade do aluno e uma realidade que passa à margem dele, e que se anulam os conhecimentos científicos mais complexos, que interessam a todos os homens, os quais, independentemente de suas diferenças individuais, pertencem a uma mesma sociedade.

Conforme expõe Vigotski (2000), o percurso do conceito científico ocorre por meio do processo educacional, da intervenção do professor, que com sua colaboração sistemática promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança: (...) a fraqueza dos conceitos espontâneos se manifesta na incapacidade para a abstração, para uma operação arbitrária com esses conceitos (Vigotski, 2000, p.244).

Assim, é o conhecimento científico que proporciona o desenvolvimento psíquico, a transformação das funções elementares em superiores. Esse processo de desenvolvimento dos conceitos requer o aprimoramento de várias funções, como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação. Todos esses mecanismos psicológicos são essencialmente complexos, portanto não são desenvolvidos somente por memorização e assimilação (Vigotski, 2000).

Não obstante, estamos diante de uma premissa que está muito em voga nos dias atuais e é perfeitamente relacionada aos ideais contemporâneos de esvaziamento do conteúdo, como se observa no excerto abaixo:

Como fonte do conhecimento a escola gasta o seu tempo “resgatando” o óbvio, o já sabido, o já conhecido, correndo o risco de substituir o pensamento científico e a cultura erudita pelas mais primárias crenças e superstições, de forma a instituir na escola o reino da mediocridade, do obscurantismo, da ignorância (Klein, 1997, p.65-66).

Rossler (2007) colabora com a discussão ao afirmar que, na medida em que os fundamentos filosóficos da educação na atualidade se fundamentam nos ideais neoliberais, a educação reproduz, na seleção dos conteúdos escolares e métodos de ensino, a lógica e os interesses do modo de produção capitalista. Consequentemente, a escola esvazia-se de seu papel, que é a transmissão do conhecimento elaborado, formando sujeitos passivos e vulneráveis à submissão e exclusão do mercado de trabalho.

Assim, com o empobrecimento dos conteúdos científicos na escola e a valorização do saber popular que se adquire na espontaneidade promove-se uma escola utilitarista. A defesa do ensino dos conhecimentos que terão aplicabilidade direta e imediata na vivência dos alunos se manifesta no discurso dos educadores, como ilustra o fragmento a seguir:

(...) então eu acho que hoje devemos trabalhar mais a realidade de cada criança. Hoje a gente trabalha com eles coisas que estão aqui perto e não coisas que eles não querem nem saber, mas é verdade, hoje eu acho melhor trabalhar com eles coisas do cotidiano (P2).

No que se refere à valorização do conteúdo cotidiano em detrimento do conteúdo científico no contexto educacional, Eidt (2009) se manifesta afirmando que na prática pedagógica piagetiana o conteúdo se apresenta de maneira assistemática, permeada pelo imprevisto e o espontaneísmo, com a valorização dos conteúdos cotidianos ao invés dos conteúdos científicos. De acordo com esta autora, isto resulta em um ensino pautado em conceitos espontâneos e no senso comum, enquanto para desenvolver as funções psíquicas mais elaboradas se faz necessário adquirir o conhecimento clássico, erudito, que foi desenvolvido e acumulado pela humanidade ao longo da história.

Outra categoria que merece destaque é: *Os conteúdos científicos devem ser ensinados, mas de acordo com a idade e o amadurecimento biológico da criança*, com representatividade de 17% das respostas. Tal premissa defende que os conteúdos científicos precisam ser ensinados para os alunos, mas quando estiverem amadurecidos, prontos, com a justificativa de que, sem essa condição os alunos não irão aprender. As afirmações presentes nesta categoria se diferenciam das demais por relacionarem os

conteúdos escolares ao processo interno, biológico da criança, sendo necessário que o professor e a escola aguardem o amadurecimento da criança para que o conteúdo seja transmitido.

A esse respeito Eidt (2009) demonstra que na teoria piagetiana a atividade intelectual é compreendida pelas mesmas leis que governam a atividade biológica, assim a atividade intelectual é uma forma de atividade biológica e é através dela que o organismo se adapta ao meio. Desta forma, quando a atividade humana não é considerada como uma atividade histórica e social, têm-se minimizados os conhecimentos científicos, justamente o conteúdo histórico e cultural, que é considerado propulsor de desenvolvimento, conforme elucida o excerto a seguir:

(...) quando dizemos que a aprendizagem deve apoiar-se na zona de desenvolvimento imediato, nas funções ainda não amadurecidas, não estamos propriamente passando uma nova receita para a escola, mas simplesmente nos libertando do velho equívoco segundo o qual o desenvolvimento deve necessariamente percorrer os seus ciclos, preparar inteiramente o solo em que a aprendizagem irá construir o seu edifício (Vigotski, 2000, p.332).

Assim, de acordo com o autor supracitado, a curva do desenvolvimento não coincide com a curva da aprendizagem escolar, esta se posiciona a frente do desenvolvimento.

O processo de aprendizagem possui uma estrutura interior, na cabeça de cada aluno que estuda, existe uma rede subterrânea de processos que são desencadeados e se movimentam no curso da aprendizagem escolar e possuem a sua lógica de desenvolvimento (Vigotski, 2000, p.325)

Do mesmo modo, o conhecimento científico não equivale a um mero somatório de conceituações das várias ciências, mas é uma síntese da atividade material e intelectual produzida ao longo da história. Sua apropriação pressupõe uma efetiva

reorganização dos processos psíquicos das crianças, juntamente com a modificação da atividade das funções psíquicas e o surgimento de novos níveis de desenvolvimento humano. Os conhecimentos científicos devem ser considerados como fundamentais para a passagem do pensamento empírico ao pensamento abstrato, que tem como uma de suas principais características a capacidade de superar o conhecimento imediato, estabelecendo mediações entre o conhecimento e o indivíduo, a fim de promover compreensões mais apuradas da realidade (Eidt 2009).

Segundo Eidt (2009), os problemas presentes no processo de escolarização podem ser explicados pela apropriação superficial das produções humanas, especialmente em relação aos conhecimentos científicos cuja função é desenvolver as funções psicológicas superiores. Assim, a compreensão de como se desenvolvem os conceitos científicos e sua influência em termos psíquicos é fundamental para entendermos a importância de uma educação de qualidade.

Disso podemos concluir que a aprendizagem sistematizada, pela mediação do professor, direciona o desenvolvimento, e à medida que o indivíduo adquire conhecimentos científicos, estes começam a agir pelo nível que o conceito espontâneo ainda não atingiu, viabilizando desta forma o aprimoramento das funções psicológicas superiores. Não obstante, foi possível perceber que a compreensão acerca da importância dos conceitos científicos manifestada por grande parte dos docentes não concorda com as premissas defendidas pela Teoria Histórico-Cultural, a qual embasa este trabalho. Isso é decorrente do fato do município adotar a proposta pedagógica embasada no construtivismo e há aproximadamente dez anos os professores vêm recebendo formações nesta perspectiva.

3. Referencial teórico que norteia a prática pedagógica dos docentes

3.1 “Construtivismo combinado com a pedagogia tradicional”: aqui se incluem as respostas dos participantes que mencionaram que o referencial teórico que embasa sua prática pedagógica é a combinação entre o construtivismo e a pedagogia tradicional. Ex: *mas eu acho que se você mesclar o tradicional com o construtivismo e trabalhando correto dá certo, envolver os dois eu acho que dá para caminhar bem (P1).*

3.2 “Construtivismo”: nesse conceito se incluem as respostas dos participantes que afirmaram trabalhar com as orientações dadas pela escola, ou seja, tendo somente a teoria construtivista como direcionamento pedagógico. Ex: *A nossa prática é a*

construtivista, é baseado nela que trabalhamos, como ela é a proposta do município temos que trabalhar por ela (P7)

3.3 “Não responderam”: este item inclui as respostas dos participantes que não souberam informar com clareza qual a teoria que embasa seu trabalho ou demonstraram inexactidão em suas respostas. Ex: *Olha, sinceramente, vou ficar te devendo essa, não sei te explicar sobre qual metodologia, eu vou adaptando(P2)*

3.4 “Construtivismo combinado com outros métodos (método fônico, método silábico)”: envolve as respostas de que a teoria que respalda sua prática pedagógica é construtivismo combinado com o *método da boquinha* (fônico), e o método silábico. Ex: *Eu procuro um método rápido que dê resultado rápido e que atenda as necessidades de cada criança, até o método da boquinha eu às vezes utilizo, para enfatizar as dificuldades da criança. (P6).*

Tabela 3. Referencial teórico que norteia a prática pedagógica dos docentes.

CATEGORIAS	F	%
1. Construtivismo combinado com a pedagogia tradicional.	8	44,4
2. Construtivismo	4	22,2
3. Não responderam.	4	22,2
4. Construtivismo combinado outros métodos (método fônico, método silábico).	2	11,2
TOTAL	18	100

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

A respeito dos dados apresentados na tabela 3 podemos observar que, em relação às teorias pedagógicas que embasam o trabalho dos participantes em sala de aula, predominou a categoria *O construtivismo combinado com a pedagogia tradicional*, com 44,4% das respostas. A crença dos educadores na mesclagem de teorias com fundamentações tão opostas nos indica uma apropriação frágil, superficial, e a desvalorização do conhecimento teórico enquanto ferramenta importante para um adequado exercício da prática pedagógica.

Facci (2007) colabora com a discussão ao afirmar que o construtivismo é fundamentado pela Psicologia Genética, de Jean Piaget. Este parte do pressuposto que a

aprendizagem é decorrente da ação do indivíduo sobre o meio e que é o aluno quem direciona e constrói seu conhecimento, fundamentado na percepção que possui da realidade; a função do professor consistiria em facilitar esse processo, não lhe cabendo transmitir os conhecimentos científicos, apenas propor questionamentos para que os alunos desenvolvam suas percepções.

Assim, para esta perspectiva teórica, a atividade de estudo encontra-se centrada na criança, em seus interesses, o que enfraquece o papel do professor e da instituição escolar. Na pedagogia tradicional o professor era considerado o intelectual que possuía o conhecimento das diversas áreas do saber e assim direcionava o processo de aprendizagem tendo a função de transmitir os conteúdos científicos de forma ativa, de modo que tanto o professor como o conhecimento eram valorizados e reconhecidos como aspecto central no processo de escolarização (Facci 2007).

Desta forma tais propostas são associadas, mesmo com aspectos tão divergentes. Os docentes demonstraram acreditar que essa mesclagem teórica é positiva para o processo de aprendizagem. Os aspectos em que mais se ressaltam as divergências entre as teorias são especialmente as concepções de desenvolvimento e aprendizagem e o papel do professor. Neste sentido, os docentes realizam a mesclagem de diversas teorias sem se apropriar mais profundamente de nenhuma delas o que, em nosso entendimento, prejudica a fundamentação do trabalho docente. O fragmento a seguir elucida este ecletismo dos docentes:

Eu uso muito Piaget, Vigotski, que são os que a gente mais estuda, Emilia Ferreiro, porque aqui é o construtivismo, então são esses que mais nos dão base. Tem uma parte do construtivismo que eu sou a favor e uma parte que eu sou contra, igual quando era o ensino tradicional, tinha a parte boa e a parte ruim. Então agora a gente não fica só no construtivismo, a gente, usa outros métodos também, o que a gente vê que não dá certo, a gente procura outro método. Antes não tinha muita abertura, era obrigado só o construtivismo, mas agora está tendo, porque não tem como seguir só aquilo ali. Eu acho que tem coisas que a criança tem que aprender no tradicional, como uma tabuada, trabalhar a memória,

mas tem coisa que o construtivismo é excelente, principalmente para criança da educação infantil, promove um desenvolvimento fantástico. (P3)

Esta fala de um docente condiz com o que é apregoado em nossa sociedade, em que se enfatiza o ecletismo, a mesclagem de teorias e a informação fragmentada ao invés do conhecimento aprofundado. A esse respeito, Larocca (2000) colabora com a discussão ao afirmar que se criam modismos teóricos na educação e a cada alteração que ocorre nas equipes dos governos os professores são chamados a aderir a uma nova proposta, desvalorizando o que fora construído sem promover nenhuma transformação efetiva nas condições reais do trabalho docente; assim o modismo fragmenta as teorias, transformando-as em mercadorias a serem consumidas.

Um dado que é muito significativo e merece destaque é o percentual de respostas para a categoria *Construtivismo* (22,2% das respostas). Esse resultado demonstra que há um número expressivo de professores que têm sua prática pedagógica embasada apenas pelo construtivismo. Isto se deve ao fato de ser esta a tendência adotada pelo município. A fala a seguir elucida muito bem este aspecto:

(...) eu trabalho com a proposta do município que é o construtivismo, que é a Emilia Ferrero, Piaget, então eu sigo essa teoria que é o que o município nos passa (P14).

Segundo Zoia (2009), o Construtivismo piagetiano tem como pressuposto que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com o objeto. Deste ponto de vista, o aluno passa a ser o centro do processo de aprendizagem, sendo considerado um sujeito ativo que direciona o próprio estudo.

Desta forma, objetiva-se mais dinamismo na atuação do professor, mais reflexão e criatividade, pois isto o liberta de uma postura autoritária, considerada tradicional. Conseqüentemente, os professores assumem didáticas mais liberais, com ênfase na oralidade, passando a dialogar mais com os alunos, e estes intervêm no ensino, tendo maior liberdade de tomar decisões. Assim as teorias psicológicas de cunho construtivista presentes são as que conquistam os professores e demais profissionais da educação que atuam na prática pedagógica (Zoia, 2009).

A respeito da categoria “*Não responderam*”, com representatividade de 22,2% das respostas, podemos afirmar que um número significativo de docentes não mostrou

clareza a respeito da fundamentação teórica que norteia o seu trabalho. Quanto a isto, Facci (2007) contribui ao expor que a não definição de uma teoria é uma característica que se faz muito presente em nossa sociedade, com a valorização do ecletismo e da prática sem conexão com uma teoria. Assim convivemos com teorias que valorizam demasiadamente a prática, a reflexão individualizada e a omissão ao invés do direcionamento do professor no processo ensino-aprendizagem.

Como se trata de uma condição apregoada pela sociedade atual, esse esvaziamento teórico e valorização da prática em si manifestam-se substancialmente na formação dos professores, desde sua graduação até aos cursos posteriores, como os de formação continuada e de especialização; porém atualmente não se pode mais conceber que a formação de professores restrinja-se a uma questão de técnicas para a solução de problemas previamente formulados. Os aspectos técnicos, embora necessários ao exercício da profissão docente, não são suficientes para a compreensão da realidade educacional.

A respeito da importância de adotarmos uma prática respaldada por uma teoria bem adequada, Moraes (2004) afirma que a teoria pode nos oferecer as bases críticas para compreendermos muitas das informações que nos chegam como consenso. Pode também nos ajudar a entender que a harmonia que torna o pensamento conformista e unificado é construída ideologicamente e representa interesses políticos e socioeconômicos precisos, disfarçados sob um discurso apelativo que apregoa valores de apologia ao individualismo e ao consumo.

Neste sentido, Moraes (2004) afirma que na atualidade há um movimento que prioriza a experiência imediata, a prática reflexiva. Nessa premissa, basta saber fazer; a teoria passou a ser considerada perda de tempo e quando muito aparece de forma fragmentada. Talvez o motivo mais direto desta regressão dos aspectos intelectuais e teóricos esteja na definição e efetivação das próprias políticas educacionais de âmbito nacional e internacional.

Outra categoria que consideramos importante mencionar é: *construtivismo combinado com outros métodos (método fônico, método silábico)*, representando 11,2% das respostas. Este resultado revela que há docentes que se embasam não somente no construtivismo, mas também adotam outros métodos e práticas, sempre acreditando ser uma boa alternativa para promover o conhecimento aos seus alunos, como elucidado o fragmento abaixo:

Com o passar do tempo eu percebo que está tendo uma abertura para a gente inovar com o que dá melhor resultado, a proposta construtivista é muito boa para desenvolver o senso crítico, a oralidade, mas deixa muito a desejar na escrita, na alfabetização, na matemática, muita coisa foi perdida, mas estamos nos adaptando e vendo o que é melhor para efetivar o processo de aprendizagem, muitos alunos vieram para mim na terceira série não alfabetizados, mas foi feito um trabalho individualizado paralelo, para que eles aprendessem, hoje eles estão lendo, mas foi utilizado uma metodologia diferente. Eu também trabalho na educação especial e há três anos nós utilizamos o método das boquinhas, ou o método fônico, e aqui eu também utilizo este método com os alunos, mas com o pensamento e a compreensão ainda pautada em Piaget (P12).

A respeito da mesclagem de teorias e métodos na prática pedagógica, Miguel (2008) afirma que o ecletismo na educação significa se apropriar de algumas abordagens pedagógicas que são adjacentes, mas tal tarefa não é algo simples, é uma prática quase insustentável. Combinar diversas referências teóricas e a partir delas obter uma metodologia para ensinar não é tarefa coerente e representa um esfacelamento na formação do professor, resultando no seu despreparo profissional.

A diretriz da pedagogia no Brasil, na atualidade, culmina em pragmatismo; ou seja, a profissão perde o direcionamento diante do esvaziamento teórico, então aparece a dicotomização entre teoria e prática, e como consequência o pedagogo deixa de ser um cientista da educação e se aproxima de um animador de crianças ou técnico facilitador da aprendizagem (Miguel 2008).

No que diz respeito ao ecletismo e a uma apropriação teórica frágil, o autor acima citado enfatiza que um profissional que se diz construtivista mas tem uma prática tradicionalista, ou que se diz libertador mas é conteudista, perde-se em seu trabalho, não tem um direcionamento que fundamente sua prática. Na realidade, o ecletismo pedagógico é um pretexto para a inconsistência teórica.

Como solução, devemos retomar os conhecimentos clássicos por meio de leituras e estudos direcionados. Assimilar fórmulas educacionais prontas não funciona, pois estas não oferecem suporte consistente para a realidade complexa da educação, que deve se basear em teorias em sua totalidade (Miguel, 2008).

Moraes (2004) afirma que, nos dias de hoje, com a realidade da escola, a proposta pedagógica que a envolve e o direcionamento cognitivo quase sempre a serviço dos ditames do mercado econômico, torna-se necessário um referencial teórico-crítico que forneça condições para que haja reflexão a respeito da realidade que circunda a educação e sejam possíveis apropriações que contemplem a totalidade.

4. Estudos e aprofundamentos teóricos realizados pelos docentes

4.1 “Realizam estudos e leituras particulares como forma de aprimoramento”: neste item estão compreendidas as respostas dos participantes que relataram que realizam estudos particulares e de forma independente, por meio de leituras e estudos por conta própria. Ex: *...mas a gente corre atrás também, sempre lendo, sempre curioso, eu procuro ler essas revistas que vêm pra gente, como Nova Escola, sempre tem ideias de atividade e conteúdos sobre o construtivismo, então eu procuro me inteirar. (P1)*

4.2 “Não estão realizando estudos ou aprofundamento teórico no momento”: este item inclui as respostas dos participantes que relataram não estar realizando nenhuma forma de atualização ou estudo. Ex: *Olha, para dizer bem a verdade, eu não estou tendo muito tempo para os estudos (P7)*

4.3 “Realizam as capacitações e assessorias ofertadas pelo município, como forma de atualização teórica”: nesse item estão incluídas as respostas dos participantes que relataram como estudos as capacitações e cursos ofertados pelo município. Ex: *Quanto a isso, é ofertado para gente, sempre no começo do ano tem oficinas, e a cada semestre tem as capacitações pedagógicas e também temos um pessoal que vem dar assessoria pra gente (P1).*

Tabela 4. Estudos e aprofundamentos teóricos realizados pelos docentes.

CATEGORIAS	F	%
1. Realizam estudos e leituras particulares como forma de aprimoramento.	7	41,2

2. Não estão realizando estudos ou aprofundamento teórico no momento.	6	35,3
3. Realizam as capacitações e assessorias ofertadas pelo município, como forma de atualização teórica.	4	23,5
TOTAL	17	100

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

Os dados expostos na tabela 4 apontam que 41,2% das respostas pertencem à categoria *Realizam leituras e estudos particulares, individuais como forma de aprimoramento*. Esse resultado nos revela que os estudos realizados por conta própria predominam entre os docentes, conforme ilustra a fala destes participantes:

(...) olha, eu procuro sempre estar lendo, procuro apostilas, sempre procuro ler coisas relacionadas ao meu trabalho, à escola e sobre a parte pedagógica (P3);

(...) eu procuro ler, e eu utilizo mais a Revista Nova Escola. Eu gosto porque oferece artigos diferentes para informação, sobre aprendizagem, indisciplina (P9).

Em nossa sociedade a valorização da informação rápida adquirida por conta própria é privilegiada e ganha espaço em relação aos cursos que propiciam aprofundamento teórico e reflexões complexas. Esta forma de adquirir conhecimento acaba abrindo espaço para posturas ecléticas, sem fundamentação sólida.

Segundo Miguel (2008), como alternativa ao ecletismo e esvaziamento teórico temos que voltar a valorizar o conhecimento clássico. Devemos também retomar a pedagogia como profissão e mostrar que é uma ciência muito além de recortes fragmentados. Para isso é necessária a prática da leitura, com reflexão e esforço para articular com a prática pedagógica, pois só assim supera-se a crise e se cria uma nova concepção, que incentive a pesquisa e a filosofia na educação.

Na sequência, a categoria que mais se destacou foi: *“Não estão realizando estudos ou aprofundamento teórico no momento*, com 35,3% das respostas. Este dado evidencia que grande parte dos educadores não está estudando no momento. Tal fato reflete a realidade da educação em muitos municípios brasileiros, na qual se constata

uma rotina exaustiva e baixa remuneração, não restando aos professores condições físicas e psicológicas para se dedicarem à atividade de estudo. Juntamente com essa realidade que pulveriza o trabalho do professor, destacamos ainda que estamos em uma sociedade que não valoriza o conhecimento elaborado, o estudo aprofundado, e sim, a informação rápida e superficial e a prática sem reflexão teórica.

A respeito do ritmo frenético imposto pela sociedade atual, o qual muitas vezes impossibilita estudos mais aprofundados e reflexões mais apuradas, podemos observar que estas são as condições que o homem na pós-modernidade enfrenta em seu cotidiano, que nem sempre tem clareza de quais contingências o determinam, a ponto de não enxergar outras possibilidades de atuação. Ao homem contemporâneo resta permanecer angustiado, exausto e sem ter consciência dos valores que reproduz em todos os âmbitos, inclusive em seu trabalho, como a seguir o define a autora:

Esse é o homem que tem frequentado as escolas, para ensinar e para aprender (...) posto que as origens das suas aflições, que se revelam no imediatismo do cotidiano escolar, remontam a processos anteriores a sua vida pessoal. Esse homem que sofre e se queixa em sua cotidianidade é partícipe de uma lógica que nem sempre compreende, mas que é levado a reproduzir. Ele lida com o embotamento de suas potencialidades em rotinas estafantes, atende ao cumprimento de funções para as quais não está preparado; desdobra-se para alcançar índices e *rankings* em todas as áreas de sua vida, de tal modo que lhe parece estranho e impossível pensar, de fato, em uma outra forma de existência (Barroco, 2007, p.171-172).

A citada autora nos faz refletir sobre as condições que nos regem nesta sociedade. Essas condições nós as relacionamos com a categoria mencionada, a qual evidencia que os professores que não estão realizando estudos ou aprofundamento teórico alegam estar sobrecarregados e não conseguem se organizar para aprofundamento teórico.

No que tange à capacitação e formação, Mazzeu (1998) destaca a necessidade de implementar uma formação continuada para o professor na perspectiva histórico-social.

O objetivo desta prática seria ajudar os alunos a se apropriarem dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Com relação a isto o autor nos coloca que, “para conseguir que os alunos se apropriem do saber escolar de modo a se tornarem autônomos e críticos, o professor precisa estar, ele próprio, apropriando-se desse saber e tornando-se cada vez mais autônomo e crítico” (Mazzeu, 1998, p. 2).

Para Arce (2001), o professor não pode ser formado refletindo apenas sobre sua prática. Acreditar nesse discurso é apoiar o fim da profissão, é aceitar que o professor é cada vez mais dispensável diante da tecnologia de informação existente hoje. A formação de professores não pode se eximir de trabalhar com filosofia, história e política e deve ter além de uma sólida formação didático-metodológica, para se formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e posteriormente analisar sua prática, propondo mudanças que contribuam para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica.

Entendemos que o objetivo da educação é proporcionar a cada indivíduo a apropriação da cultura acumulada pelas gerações anteriores e ao mesmo tempo aprimorar sua capacidade de crítica diante das demandas de seu momento histórico.

A perspectiva histórico-crítica pode dar uma contribuição para essa tarefa, na medida em que possibilita compreender a aprendizagem do aluno como um processo ativo, sem secundarizar a ação mediadora do professor nessa atividade (Mazzeu, 1998, p. 2).

Mazzeu (1998) destaca que uma educação de qualidade só será atingida se forem satisfeitos os quesitos básicos que circundam este processo, como uma formação inicial de boa qualidade e consistente, condições dignas e adequadas de trabalho e salário, condizentes com a função e motivadoras, além de condições de participar em programas de capacitação e aprofundamento teórico.

De acordo com o mesmo autor, para superarmos os entraves presentes na formação dos professores para atingirmos a humanização do trabalho docente, que consiste em uma ampliação da autonomia do professor e aquisição de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura.

Cumpra-se sempre em vista que o principal objetivo da educação é efetivar a humanização de todos que por ela passam por meio da mediação entre o conhecimento

que foi produzido historicamente pela humanidade e o indivíduo. O professor é o mediador entre os conteúdos já desenvolvidos a fim de que os alunos aprimorem suas funções psicológicas superiores por meio da aprendizagem dos conceitos científico (Saviani, 1997).

A categoria “*Realizam as capacitações e assessorias ofertadas pelo município, como forma de atualização teórica*” obteve 23,5% das respostas. Tal resultado aponta que muitos professores, em seus estudos, estão atrelados apenas às capacitações e cursos ofertados pelo município e por diversos motivos não têm condições de realizar estudos extras e dependem das oportunidades ofertadas pelo governo municipal, como consequência, podem ficar limitados quanto ao conteúdo veiculado, bem como, à frequência e consistência do aprimoramento.

Os conteúdos desenvolvidos nos cursos de formação de professores são de fundamental importância para o exercício da profissão. Saviani (1997) demonstra que alguns grupos de conhecimentos são especialmente importantes para o desenvolvimento da atividade de ensino, como os conhecimentos específicos da disciplina que o professor irá ministrar, o conhecimento didático-curricular, o saber pedagógico e a compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa.

Saviani (1997) ressalta a necessidade de o professor dominar os conhecimentos disciplinares específicos inerentes à sua área de atuação, como também os processos por meio dos quais os conhecimentos se produzem no âmbito do trabalho pedagógico que se desenvolve no interior da escola, ou seja, o saber didático-curricular. Desta forma o professor organizaria os conhecimentos específicos em função dos processos de ensino-aprendizagem de acordo com a relação professor-aluno.

Duarte (2003) problematiza que a adoção do modelo pedagógico piagetiano implica uma secundarização do ato de ensinar e transmitir conhecimentos. Argumenta que cada nova geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas, pois este é o processo educativo que produz a humanidade em cada indivíduo. O processo de humanização torna-se precário diante da proposta de Piaget, que desvaloriza o ato de ensinar e o papel do professor, pois desta forma também se torna fragmentada a apropriação, por parte dos professores, de conhecimentos fundamentais para exercerem coerentemente sua profissão.

Saviani (1997) afirma que se o professor tiver domínio do conteúdo e conhecimento acerca dos processos de aprendizagem, e se for bem formado na área em

que atua, conseqüentemente conseguirá formas adequadas de lidar com o conhecimento de de transmiti-lo aos seus alunos.

5. Relação entre a formação inicial (graduação) e a preparação para o exercício da prática pedagógica.

5.1 “Considera a graduação importante, mas afirma ser insuficiente para a prática pedagógica”: este aspecto inclui as respostas dos participantes que afirmaram que a graduação é muito importante, mas é também precária e necessita de complementos, como: o magistério antes da graduação, a necessidade de fazer uma pós-graduação, cursos e formação continuada. Ex: *Ah! Eu acho que não, eu penso que é importante, mas sempre temos que estar evoluindo, procurando fazer uma pós-graduação a gente sempre tem que está atualizado, eu acho que só tendo a faculdade a gente não atinge, a gente não pode parar. (P1)*

5.2 “Considera a prática mais importante que a graduação”: inclui as respostas dos participantes que consideram a prática em sala de aula mais importante que a formação acadêmica. Ex: *Não, eu acho que é o dia a dia que vai ensinando, a gente aprende com as colegas, com as crianças, com os livros e depende também da criatividade do professor. Eu acho que o estudo ajuda, mas se o professor não tiver a prática não vai ter um bom trabalho, é com o tempo que o professor aprende a dar aula, com o tempo, que a gente vai se aprimorando (P8).*

5.3 “Considera a afinidade com a profissão mais importante que a graduação”: inclui as respostas dos participantes que mencionaram o amor pela profissão, o talento, o dom, como mais importante que a formação acadêmica. Ex: *Ah! Eu vou ser sincera com você, eu acho que faculdade, não, eu acho que a pessoa tem que gostar do trabalho, porque eu acho que não adianta ter faculdade e não gostar. Eu acho que ter faculdade não resolve não, eu acho que a pessoa tem que gostar do que faz e ir aprendendo, procurar aprender (P2).*

Tabela 5. Relação entre a formação inicial (graduação) e a preparação para o exercício da prática pedagógica.

CATEGORIAS	F	%
1. Considera a graduação importante, mas afirma ser insuficiente para a prática pedagógica.	10	71,4

2. Considera a prática mais importante que a graduação.	2	14,3
3. Considera a afinidade pela profissão mais importante que a graduação.	2	14,3
TOTAL	14	100

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

Os dados apresentados na tabela 5 mostram que a categoria prevalente em relação ao que os professores pensam sobre sua formação inicial para o exercício da prática pedagógica foi: *Considera a graduação importante, mas afirma ser insuficiente para a prática pedagógica*, com 71,4% das respostas. A partir deste resultado podemos afirmar que a maioria dos docentes considera a graduação importante, mas não suficiente para desenvolver uma prática profissional eficiente. Eles expressaram em suas falas muitas críticas às deficiências da graduação, destacaram o magistério¹³ como complemento ideal da graduação. Segundo os entrevistados, na graduação prevalecem os aspectos teóricos e no magistério há um preparo maior para a prática, com mais estágios e contato mais próximo com a sala de aula, conforme ilustra bem o fragmento abaixo:

Olha, eu fiz magistério antes de fazer a graduação em Pedagogia, e eu vejo que me ajudou muito. As minhas amigas que não fizeram sofriram muito, porque na faculdade não tinha tanto a parte prática. No magistério tinha muito mais estágios, essa parte prática é deixada de lado na faculdade. Eu achei ótima minha faculdade, mas na hora de dar aula a gente chega na escola e vai aprendendo aos poucos, mas como fiz magistério é mais

¹³ Magistério é o exercício da profissão de professor. No Brasil, a habilitação para o magistério é obtida dentro do segundo grau magistério. Até 2012, os professores que obtiveram formação em Nível Médio, poderão exercer a profissão com estudantes de Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

fácil, pois tem muito estágio. Então eu acho que hoje em dia as pessoas que só fazem a graduação com certeza fica faltando muita coisa, que vão aprendendo com o tempo (P4).

Outra informação que nos chamou a atenção foi o fato de a graduação ser considerada importante, mas insuficiente, sendo necessário o complemento por meio do estudo contínuo, ou pós-graduação. Ressaltamos como importante esse aspecto de os professores valorizarem a graduação e reconhecerem a necessidade, que a própria profissão exige, de continuar estudando.

(...) só a graduação é pouco, não que seja insatisfatória, mas a gente tem que procurar mais, se ficar parado só com a graduação é pouco. É claro que a gente tem que fazer a faculdade, mas depois a gente tem que continuar buscando algo mais. Tem que fazer as capacitações, procurar fazer cursos, fazer uma pós-graduação em Educação Especial e depois Libras, por exemplo. Aprofundar sempre na área que você está mais interessada, tem que continuar estudando. Eu acho que o professor tem que estar em capacitações constantemente, procurando novas maneiras, porque a cada dia a gente está com um aluno diferente (P3).

Consideramos muito importante para o exercício da profissão de professor a valorização do estudo e da busca pelo conhecimento e por conteúdos mais aprimorados. Procurar respostas para as questões cotidianas por meio da aquisição de conhecimento científico, e não através de reflexões pautadas na própria prática, denota que o professor está preocupado com a qualidade de seu trabalho e reconhece o compromisso que a profissão exige.

Com relação à importância do estudo para a prática pedagógica, Facci (2007) elucida que dentro da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural o professor é compreendido como ativo no processo de ensino-aprendizagem e condutor de suas práticas e de seus conhecimentos, devendo analisar sua formação e atuação em sala de aula. A prática sem a apropriação de conhecimentos científicos não o prepara para atuar

em sala de aula, nem ao menos o possibilita a uma postura crítica perante a sociedade compreendida historicamente. Neste sentido a prática tem sua importância, mas somente quando ancorada em arcabouços teóricos consistentes.

Sem apropriação teórica e discussões filosóficas e ideológicas, o professor prático cede às pressões e mergulha em um cotidiano alienado e alienante. O professor deve ter uma formação suficientemente sólida para lhe possibilitar condições de refletir e assumir um compromisso social. Por sua vez, o aligeiramento na formação do professor alimenta e é alimentado pelo empobrecimento cultural de nosso país, que leva ao esvaziamento do conteúdo escolar (Arce, 2001).

Outra categoria que merece destaque é: *Considera a prática mais importante que a graduação*, com representatividade de 14,3% das respostas. Esse resultado nos mostra que há um número significativo de docentes que consideram a prática adquirida com o tempo de profissão mais importante que a formação superior. Essa concepção está relacionada a valores de uma sociedade que não valoriza o conhecimento formal e para a qual o que é considerado importante é o “saber-fazer” e o aprender promovido pelo dia a dia, conforme ilustra a fala a seguir:

(...) eu acho importante desde que você tenha compromisso, porque a faculdade em si não dá a formação que você precisa para atuar em sala de aula, depende muito de você continuar buscando mais informações, porque só o que você aprende na faculdade não dá segurança para atuar na sala de aula, a prática e a experiência ajudam muito. O conhecimento teórico é importante, mas a prática eu acho que é mais (...)(P12)

Arce (2001) afirma que na atualidade o livro didático e os manuais são indispensáveis no desenvolvimento do currículo, sendo utilizados como apoio e fonte de conhecimento para os professores, já que estes não participam de programas de formação complexos. Aprender em serviço é considerado suficiente para o trabalho, tanto que a educação à distância está ganhando notoriedade. Basta manipular manuais e livros e dominar algumas habilidades técnicas, além de ser capaz de refletir sobre sua ação, pois o professor, assim como os demais profissionais, também ser flexível no

mercado de trabalho, afinal, com o desenvolvimento tecnológico, a figura do professor é vista como não tão necessária.

A esse respeito, Martins (2009) afirma que, com a desvalorização do conteúdo em prol da prática, os professores já não precisam aprender os conhecimentos acumulados ao longo da história, pois atualmente não os ensina a seus alunos, e assim professores e alunos permanecem pobres em conteúdos por meio dos quais poderiam compreender e intervir na sociedade de forma mais crítica e acabam movidos essencialmente pela alienação. À medida que permanecem com a crença no lema “aprender a aprender”, ou seja, estar sempre em busca de remediações para as condições precárias de vida e trabalho, acabam por se adaptar com maior facilidade aos ditames do sistema capitalista. Diante dessa realidade Arce (2001) colabora com a discussão ao afirmar que:

Dentro desse contexto, o professor não necessita ser um intelectual com uma base teórica e prática fortemente fundamentada em princípios filosóficos, históricos, metodológicos; os seus atributos pessoais passam a ser valorizados em detrimento da formação profissional. Retira-se definitivamente do professor o conhecimento, acaba-se com a dicotomia existente entre teoria e prática, eliminando a teoria no momento em que esta se reduz a meras informações; o professor passa a ser o balconista da pedagogia *fast food*, que serve uma informação limpa, eficiente e com qualidade, na medida em que, com seu exemplo, desenvolve no aluno (cliente) o gosto por captar informações utilitárias e pragmáticas (Arce, 2001, p. 262

Seguindo este raciocínio, Arce (2001) afirma que, assim como o hambúrguer sacia a fome de forma rápida, porém pouco nutritiva e pobre em elementos essenciais à saúde física, a escola atualmente vem fornecendo de forma rápida instrumentos e habilidades que permitem o indivíduo ser competitivo nesta sociedade neoliberal, o que faz com que o conhecimento aprofundado e sólido ceda lugar à informação aligeirada e superficial.

Desta forma observamos a importância de uma sólida formação teórica para o exercício da prática docente. Para atuar como mediador na transmissão do saber erudito, o professor precisa primeiro se apropriar desse saber, em sua formação, mas a ênfase na prática desvinculada da teoria e o estudo superficial reduzem o docente a um técnico especialista em facilitar a aprendizagem, num processo em que até mesmo o conhecimento é consumido como uma mercadoria.

Outra categoria em que as respostas dos participantes foram agrupadas é a que *Considera a afinidade pela profissão mais importante que a graduação*, que representou 14,3% das respostas. A esse respeito podemos refletir que a afinidade, o gosto e o dom aparecem sendo mais importantes para o bom exercício da profissão do que a formação superior. Cabe aqui apontarmos que em nossa sociedade sempre esteve presente a concepção de dom, interesse e habilidade como condições inatas ao indivíduo, sem conexão com o processo histórico, conforme elucidada a fala a seguir:

(...) olha, eu acho que não, eu penso que a pessoa tem que ter um amor pela profissão dela, (...) eu acho que depende mais da forma que o professor se põe diante da sala, da forma que ela lida com o conteúdo, (...) eu acho que o que conta mais é o amor pela profissão, (...) (P5)

Ressaltamos que também consideramos importante o profissional gostar da atividade que exerce, mas o subsídio para o trabalho de acordo com a perspectiva defendida por esta pesquisa encontra-se na formação, no estudo dos pressupostos científicos que norteiam a profissão, conforme afirma (Facci, 2009, p.96):

A primeira exigência que deve ser feita ao professor é que seja um profissional cientificamente instruído. Somente o conhecimento, baseado na ciência, é que deve se constituir enquanto instrumento para o professor. Nesse sentido, Vigotski criticou o ‘pedagogo-babá’ (expressão usada por ele), do qual se exigia somente amor, ternura e preocupação. Segundo ele, isto era mediocrizar a profissão do professor, pois o domínio do conhecimento

do professor é a chave-mestra para a apropriação do conhecimento por parte do aluno.

Defendemos que o professor deve ter interesse pessoal pelo trabalho, por seus alunos. A afinidade deve estar presente no trabalho docente, mas a função principal do professor é proporcionar a aquisição dos conhecimentos científicos trabalhando como mediador entre os alunos e os conteúdos, pois somente assim estará possibilitando o desenvolvimento psíquico da criança.

Neste sentido, Facci (2009) afirma que o trabalho docente deve possibilitar aos alunos o acesso a novos conhecimentos sistematizados, de modo que eles aprimorem suas funções psicológicas superiores por meio da aquisição dos conceitos científicos ensinados pelo professor. Assim sendo, os alunos podem ampliar sua forma de compreender a realidade. “O professor é o mediador dos conteúdos científicos e intervém, de modo particular, na formação dos processos psicológicos superiores” (Facci, 2009, p.104). É evidente, portanto, que a função do professor é ensinar o que a criança ainda não domina.

Neste sentido o trabalho do professor é definido como uma ação planejada, consciente com o intuito de desenvolver os alunos. À medida que o professor faz as mediações necessárias entre o conteúdo e os alunos ele promove nestes o aprimoramento das funções psicológicas superiores: capacidade de abstração, memória lógica, capacidade de planejamento, controle voluntário do comportamento, entre outras (Facci, 2007).

Segundo a autora acima citada, os professores nem sempre conseguem promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de seus alunos, por não perceberem quanto o conteúdo científico trabalhado em sua aula provoca desenvolvimento psicológico. O motivo disso é que o professor nem sempre tem condições de dominar adequadamente o conteúdo e realizar estudos constantes a respeito das teorias pedagógicas e dos avanços das ciências, do que resultam dificuldades em trabalhar com o conhecimento científico diferenciando sua aula do conhecimento do senso comum com o qual o aluno tem contato em seu cotidiano.

6. Compreensão dos participantes a cerca do sucesso escolar.

6.1 “O sucesso escolar é visto como um atributo individual: inclui as respostas dos participantes que relataram compreender o sucesso escolar como um atributo do

aluno, ou seja, como dependente de sua habilidade inata, do seu esforço e interesse. Ex: *...então fica difícil falar do sucesso dos alunos porque cada um tem uma maneira de ser, tem um jeito diferente. (P1)*

6.2 “O sucesso escolar sendo atribuído à família”: inclui as respostas dos participantes para os quais o sucesso escolar está atrelado ao incentivo e à motivação da família do aluno. Ex: *Mas eu vejo os pais mandando os filhos para escola, mas não sei se dão a devida importância para a escola, aí a criança já vem sem interesse. (P4)*

6.3 “O sucesso escolar sendo atribuído à escola e ao corpo docente”: inclui as respostas dos participantes em cujo parecer o sucesso escolar depende do trabalho do professor e do apoio de toda a escola. Ex: *Eu acho que depende muito da escola também. Bem, é aquela escola que pensa no aluno e procura diversos meios de ensinar, não fica pensando só nos enfeites e em datas comemorativas, porque tem muito esse tipo de escola. A boa escola é aquela que fica preocupada com os alunos, com o ensino, para que a criança aprenda mesmo (P3)*

6.4 “O sucesso escolar sendo compreendido como reflexo da sociedade e de políticas públicas”: inclui as respostas dos participantes para os quais o sucesso escolar depende de fatores amplos, como a sociedade e as políticas governamentais. Ex.: *Eu acho que hoje a aprendizagem e o ensino estão mais fracos e pelo que eu vejo ao longo da minha experiência o problema está na lei, que nos proíbe de trabalhar de uma forma séria. Se é a lei tem que mudar a lei. (P8)*

6. Compreensão dos participantes a cerca do sucesso escolar.

CATEGORIAS	F	%
6.1 O sucesso escolar é visto como um atributo individual.	13	45
6.2 O sucesso escolar sendo atribuído à família.	7	24
6.3 O sucesso escolar sendo atribuído à escola e ao corpo docente.	5	17
6.4 O sucesso escolar sendo compreendido como reflexo da sociedade e de políticas públicas.	4	14
TOTAL	29	100

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

Ao analisar os dados apresentados na tabela 6, verificamos que em suas respostas a maioria dos docentes compreende o sucesso escolar como atributo individual e pautado em aspectos extraescolares. Neste sentido, as categorias que mais se destacaram foram o *sucesso escolar é visto como um atributo individual (45%)* e o *sucesso escolar sendo atribuído à família*, com representatividade de 24 % das respostas.

Estes resultados nos mostram que as justificativas para o sucesso escolar se encontram pautadas única e exclusivamente em fatores de ordem individual. Os docentes acabam por relacionar o bom desempenho escolar com as habilidades próprias de cada indivíduo, usando como justificativa aspectos biológicos como, por exemplo, o dom inato, e também explicações individualizantes, pautadas na crença do esforço próprio e interesse por parte do aluno. Embora não desconsideremos a importância de o aluno ter interesse pelos estudos, não defendemos a ideia de que tal motivação seja inata ou promovida pelo próprio aluno. Entendemos que o interesse pela atividade de estudo é provocado e mantido pelas relações humanas que ocorrem no ambiente escolar e na sociedade em geral.

O fato de os docentes atribuírem o sucesso escolar quase exclusivamente a atributos individuais mostra que possuem uma compreensão pautada no individualismo, o que é muito comum em nossa sociedade, tendo-se em vista que esta dissemina a crença de que cada sujeito deve construir seu próprio sucesso, e se não o consegue, ele é responsabilizado por seu fracasso. Destacamos neste momento que não são consideradas as dimensões sociais e históricas que permeiam todas as relações humanas.

O individualismo é uma das premissas centrais da sociedade capitalista, a qual busca estimular o processo de competição entre as pessoas. Nesta sociedade as diferenças entre os indivíduos, assim como os sucessos e fracassos destes, são compreendidas a partir de cada indivíduo, desconsiderando-se completamente as complexas determinações sociais, fato que vai ao encontro do processo de naturalização da sociedade e do próprio homem (Eidt, 2009).

Destarte, somos formados em uma sociedade de valores marcadamente individualistas, fundamentados em políticas neoliberais que incentivam e divulgam incessantemente o estudo solitário, o esforço próprio e a retirada do professor do papel de condutor da aprendizagem. Por sua vez, os educadores, por serem sujeitos desta sociedade imersa nos ideais neoliberais, são levados a compreender que os alunos constroem o sucesso por mérito próprio. Isto pode ser verificado na fala a seguir:

É quando o professor joga as perguntas orais e ele se destaca, é aquele aluno que não tem medo de se expor, que se arrisca. Nessa proposta construtivista eu vejo que o aluno tem mais liberdade para se expressar, antigamente ele tinha que elaborar internamente a pergunta, hoje eles se sentem mais livres para falar, perguntar, por exemplo, “professora eu não estou bem, professora me ensina de novo.” Esse é o caminho, esse é o sucesso, fazer o aluno se expressar, perder a vergonha (P10).

A compreensão do sucesso como mérito individual e explicado por aspectos inatos ou pelo interesse e esforço, sem considerar as mediações sociais existentes, condiz com os propósitos de uma sociedade dividida em classes, na qual alguns alcançam sucesso por terem acesso aos instrumentos materiais e culturais para isso, enquanto os que são privados do acesso aos bens produzidos são culpabilizados por não atingirem o que a sociedade impõe como condição para obter sucesso. Como resultado da individualização do desempenho escolar, surge o processo de culpabilização, em que se atribui ao indivíduo também a responsabilidade de corrigir as falhas do sistema educacional. Tal ideia acaba isentando ainda mais o Estado de suas atribuições, conforme observa a autora no excerto a seguir:

Neste sentido, da mesma forma que o destino dos indivíduos depende de seus esforços particulares, a tarefa de se superar a crise da escola e melhorar sua qualidade depende dos esforços, também particulares, da comunidade escolar (professores, alunos, funcionários, pais, etc) tendo em vista “mudar seu próprio trabalho, na sua própria escola” (Martins, 2009, p. 139).

Esse processo de individualização do sucesso se manifesta na escola e em todos os outros setores da sociedade e é elemento fundamental para que esta se mantenha desigual. Neste contexto a educação serve a esses interesses, muitas vezes sem seus

membros (professores e equipe pedagógica) terem consciência dos valores neoliberais embutidos nas entrelinhas das propostas que estão defendendo.

A esse respeito, Duarte (2009) afirma que as pedagogias ancoradas no lema “aprender a aprender” carregam em si a desvalorização do conteúdo e do trabalho do professor. Tais pedagogias ganharam força por se colocarem como alternativas ao autoritarismo e pragmatismo do ensino tradicional, mas ao invés de favorecerem uma mudança no sentido de melhorar o ensino, proporcionam o esvaziamento e a diminuição da qualidade da educação da maioria da população, enquanto a classe dominante permanece tendo acesso aos conhecimentos aprimorados. “Em última instância, o lema ‘aprender a aprender’ é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual” (Duarte, 2009, p. 77).

Assim, a ênfase no individualismo e na competência autônoma do aluno se manifesta nas pedagogias pautadas no “aprender a aprender”, que provocam a desapropriação do conhecimento por parte do professor e dos alunos e o acirramento das desigualdades sociais, com um ensino enfraquecido e esvaziado de conteúdos.

Um dado que merece destaque é o número expressivo de professores que atribuíram à família a responsabilidade pelo sucesso escolar (24% das respostas). Este resultado nos revela que para muitos docentes o sucesso escolar está diretamente relacionado com o incentivo/apoio da família, como se pode observar na fala a seguir:

Eu acho que a escola precisa de mais apoio e valorização da família, os professores sozinhos muitas vezes não conseguem perceber o que as crianças estão precisando. Eu percebo que nós precisamos de apoio externo. Eu vejo a escola trabalhando sozinha, fazendo várias coisas que não é de seu dever fazer, aí acaba não dando conta do pedagógico(P13).

Não desconsideramos a importância da família no processo de escolarização no que tange aos incentivos e limites necessários e importantes para o processo de aprendizagem, mas isto não deve ser encarado como fator determinante, pois a escolarização é função da escola com todos os entraves que englobam esse processo. O que observamos, porém, é a escola, na atualidade, ser tomada por atividades que não são de sua competência, e sim, da família, enquanto o processo ensino-aprendizagem, que é

de sua competência, está sendo deixado à família, o que constitui uma visível troca de papéis, conforme ilustra a fala a seguir:

Bem, eu quero falar que hoje em dia os pais deixam tudo para a escola, levar em médico, cuidar da higiene, os pais e as crianças cobram da escola esses cuidados, está tudo sob a responsabilidade da escola, e cadê a responsabilidade dos pais? A escola tem que levar, limpar e tudo mais. Então eu acho que isso é um grande problema. Os pais têm tudo muito fácil: vale-transporte, vale-gás, vale-leite, estão mal-acostumados com tudo isso, tudo tem na escola, tudo o governo dá, a responsabilidade dos pais está cada vez menor (P2).

A sociedade em que vivemos obriga os pais a trabalharem em uma rotina exaustiva, devido à exploração da mão-de-obra humana, o que faz com que a escola acabe sendo invadida por atribuições que tradicionalmente eram exercidas pelos pais. Assim forma-se uma dinâmica complexa: família abarrotada de atividades, escola assumindo papéis que a desviam de sua função, enquanto o sucesso escolar, que depende da transmissão adequada dos conhecimentos, é prejudicado por esse ritmo frenético de atividades extras que a escola pública vem assumindo.

(...) e os pais que são os responsáveis, que deveriam estar acompanhando, estando presente na vida dos filhos, só preocupam com o trabalho, ganham pouco e os filhos vão ficando para trás. Está ficando tudo para a escola e a escola não está conseguindo fazer a parte dela que é a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual. Eu acho que a culpa não é só do professor, é da família, da escola e de todos (P6).

A valorização do individualismo se verifica na apologia, na exacerbação dos potenciais que são encarados como inatos, isto é, próprios de cada indivíduo. Destarte, o sucesso ou o fracasso na escola também é encarado como de responsabilidade individual, sendo em alguns momentos justificado pelo professor e em outros pela família ou pelo próprio aluno.

O fato de um número expressivo de docentes ter atribuído à família a responsabilidade pelo sucesso escolar nos instigou a pensar que os professores, na atualidade, não estão conseguindo se identificar como parte do processo de escolarização. Eles atribuem tanto o fracasso como o sucesso escolar ao aluno e sua família, mostrando-nos que não se reconhecem no resultado de seu trabalho. A este respeito consideramos importante trazer para discussão o que Karl Marx definiu como processo de alienação do trabalhador.

O processo de alienação consiste na cisão entre o trabalhador, sua atividade e o produto de seu trabalho, de modo que o homem não se reconhece no resultado de seu próprio trabalho. O indivíduo percebe o fruto de seu trabalho como algo alheio e independente e, ao mesmo tempo, como algo dotado de certo poder, que se volta contra o próprio trabalhador como uma força estranha e hostil. No trabalho alienado o produto do homem existe fora dele, independentemente, como algo alheio a ele, como alguma coisa que ele enfrenta e sobre a qual ele adquire poder em si mesmo. Desta forma, o homem é alienado da natureza, de si mesmo e da humanidade, e nesta situação o trabalho se torna a não satisfação de uma necessidade (Marx, 2004).

Segundo Marx (2004), a alienação leva o trabalhador a não reconhecer mais o produto de seu trabalho e a não se dar conta da exploração a que é submetido. O que se exterioriza não é o resultado de seu trabalho, mas algo estranho a ele. Assim, a alienação se manifesta a partir do momento em que o produto fabricado se torna estranho ao sujeito criador; ou seja, ao criar algo fora de si, o sujeito se nega no objeto criado. Consequentemente, a atividade do trabalhador não é sua própria atividade espontânea, é atividade de outrem e uma perda de sua própria espontaneidade.

Outra consequência da alienação é que ela produz também o estranhamento do homem e de sua espécie. Nas palavras de Marx (2004), “Uma consequência imediata de o homem estar estranhado do produto de seu trabalho, de sua atividade vital, do seu ser genérico, é o estranhamento do homem pelo próprio homem” (p 85). Podemos perceber que a cisão do próprio indivíduo projeta-se em suas relações com os outros homens, promovendo assim uma sociedade alienada.

Eidt (2009) complementa afirmando que a atividade alienada provoca a cisão entre sentido e significado. A esse respeito, o excerto abaixo nos esclarece com profundidade, a distinção destes conceitos:

Os significados são supra-individuais, fundamentando-se na prática social da humanidade e apresentando-se para cada indivíduo particular (ao menos na condição de direito), como objeto de apropriação. Os significados são, originariamente, componentes da atividade externa, isto é, dos processos intersíquicos. (...) A elaboração dos significados pela pessoa se realiza por meio das atividades que circunscrevem sua história particular, condicionando-se, essencialmente, pelos motivos da atividade e pelos sentimentos nela mobilizados. Portanto, os sentidos são expressões da atividade interna, isto é, dos processos intrapsíquicos, pelos quais os significados se individualizam tornando-se próprios de um dado indivíduo (Meira, 2007, p.129-130)

Segundo Eidt (2009) a consequência da cisão entre sentido e significado na sociedade capitalista é que para o indivíduo resta o desenvolvimento psíquico fragmentado, pois o trabalho alienado não só produz mercadorias, mas também origina indivíduos como mercadoria.

No âmbito educacional, o professor também é um trabalhador e os alunos se tornam objeto de seu trabalho, seguindo a lógica capitalista. Assim, a escola ainda está distante de se tornar um espaço de humanização; permanece refletindo os resultados do processo de alienação e acaba reproduzindo a sociedade e seu *status quo*. Conseqüentemente, o profissional da educação é atingido e se torna estranho a si mesmo, aos outros indivíduos e ao resultado de seu próprio trabalho (Klein, 1997).

Consideramos importante trazer a discussão o fato de que há docentes que conseguem se perceber como sujeitos no processo ensino-aprendizagem, pois eles apresentaram uma compreensão em que se colocam no processo de desenvolvimento do bom desempenho escolar, não o localizando apenas no aluno ou em sua família. Isto nos revela que alguns docentes reconhecem o resultado do próprio trabalho e a função da escola como possibilitadora do sucesso acadêmico. *Eu acho que depende muito da escola também. Bem, o sucesso depende daquela escola que pensa no aluno e procura diversos meios de ensinar (P3).*

Entendemos que, como afirma Vigotski, o professor constitui-se como o mediador entre a criança e o processo educativo, direcionando o desenvolvimento psíquico do aluno até que este consiga realizar as atividades intelectuais de forma

independente. Desta forma, o professor é o mediador entre os alunos e os conteúdos científicos e deve intervir principalmente no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Neste sentido, é por meio desta relação de mediação que a escola cumpre sua função de transmitir os conhecimentos produzidos pela humanidade. Assim a criança que é inserida no espaço escolar poderá aprimorar seu desenvolvimento psicológico com o auxílio das intervenções direcionadas do professor (Facci 1998).

Essa concepção promove maior segurança ao professor, por acreditar nos resultados que o seu trabalho pode obter, e, além disso, confere-lhe condições de crítica e reivindicações, por enxergar a importância de sua atuação para o desenvolvimento do aluno e a sociedade.

A respeito da categoria *O sucesso escolar sendo compreendido como reflexo da sociedade e de políticas públicas*, que apresentou 14% das respostas dos docentes, mesmo sendo a categoria com menos representatividade de respostas, consideramos importante destacá-la, pois aqui os docentes trouxeram aspectos sociais como desigualdade econômica, políticas públicas e inoperância governamental como fatores que influenciam na produção do sucesso no processo de aprendizagem escolar.

Entendemos que estes docentes possuem uma compreensão mais ampla a respeito da construção do sucesso escolar, pois entendem que fatores históricos promovem a desigual distribuição do conhecimento, de modo que quem tem seus direitos sociais garantidos terá maior chance de obter um desempenho melhor na escola e conseqüentemente continuará tendo acesso às produções materiais e culturais que a humanidade já desenvolveu.

A respeito das condições sociais que promovem o sucesso escolar, Arroyo (2000) afirma que este é uma expressão do mecanismo seletista existente na sociedade, é a reprodução da lógica de exclusão que permeia todas as instituições na sociedade atual. Desta forma, pensar o sucesso escolar pelo contexto social significa compreender a escola como uma instituição pertencente a um momento histórico e como materialização de uma lógica que promove as desigualdades entre os homens, delimitando o lugar social de cada indivíduo.

O sucesso escolar, portanto, deve ser compreendido como produzido nas relações humanas no decorrer da história, embora seja permeado pelas desigualdades existentes na sociedade dividida em classes, que promove o sucesso de alguns e fracasso de muitos outros, tendo como suporte políticas pedagógicas fundamentadas nos ideais do neoliberalismo.

7. Causas do baixo desempenho acadêmico

7.1 “Atribuem à família”: este item inclui as respostas dos participantes que consideram os pais/família como responsáveis pelo baixo desempenho acadêmico do aluno na escola. Ex: *... mas acho que as crianças que fracassam é porque não têm apoio mesmo. Hoje em dia a escola tem sido a casa do aluno para tudo que você imaginar: leva no médico, dentista, é a orientadora que leva e resolve tudo, todos os problemas. Então fica tudo para a escola, de um jeito ou de outro tem que resolver tudo; como se diz, a escola tem que se virar, e o aluno que tem sucesso é porque ele tem ajuda não só da escola, ele tem apoio em casa, tem ajuda dos pais. Isso é muito importante, para todos os seres humanos isso é importante. (P1)*

7.2 “Atribuem ao professor”: este item inclui as respostas dos participantes que consideram o professor como responsável pelo fracasso do aluno. Ex: *...mas cada professor que passou por ele deveria ter feito a sua parte para que esse aluno melhorasse. (P1)*

7.3 “Atribuem ao aluno”: compreende as respostas dos participantes que consideram os alunos como responsáveis pelo seu baixo desempenho acadêmico (incluem fatores biológicos, emocionais e motivação por parte do aluno). Ex: *Às vezes ele até tem incentivo, mas eu também acho que pode ter dificuldade de aprendizagem que vem de problemas do intelecto dele, eu acho que vem dele mesmo, penso que é um problema do aluno, então eu acho que o problema é um problema pessoal, de aprendizagem do aluno. (P2)*

7.4 “Atribuem à escola”: inclui as respostas dos participantes que consideram a escola como responsável pelo baixo rendimento acadêmico do aluno. Ex: *... uma escola que dá um respaldo para ele, que oferece o que ele precisa. (P2).*

7.5 “Atribuem à sociedade”: compreende as respostas dos participantes que consideram aspectos sociais - políticas públicas, desigualdades sociais e medidas governamentais inadequadas – como responsáveis pelo fracasso do aluno na escola. Ex: *...a gente sempre comenta que a educação é o reflexo da sociedade e não ao contrário, então eu vejo acontecendo muitas coisas que a escola está abarcando.(P4)*

7. Causas do baixo desempenho acadêmico

CATEGORIAS	F	%
1. Atribuem a família.	11	30
2. Atribuem ao professor	8	22
3. atribuem ao aluno.	7	19
4. atribuem à escola.	6	16
5. atribuem à sociedade.	5	13
TOTAL	37	100

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias, e não a partir do número de participantes.

Os dados apresentados na tabela 7 nos mostram que as categorias prevalentes em relação a quem ou a quem o professor atribui o baixo desempenho acadêmico do aluno na escola são: *atribuem à família*, com 30% das respostas; *atribuem ao professor*, com 22% das respostas; e *atribuem ao aluno*, com 19% das respostas. Estes resultados revelam que a maioria dos professores centra no indivíduo as explicações para o não aprendizado do aluno, pois se agrupamos estas categorias obteremos um percentual de 71% das respostas.

Como podemos observar, o que prevalece entre os docentes como justificativas para o fracasso escolar são explicações focadas no indivíduo (aluno, família, professor). Interessantemente, pudemos verificar no item 6 que o sucesso escolar bem como o fracasso são atribuídos pelos docentes a aspectos individuais, desta forma a responsabilidade pelo desempenho adequado ou quando há fracasso, centra-se totalmente no indivíduo, conforme é enfatizado pelos ideais neoliberais na atualidade. Machado e Proença (2004) contribuem com essa questão ao exporem que se faz necessário questionar as concepções que culpabilizam as vítimas - as crianças, familiares e professores - pelo fracasso escolar. É preciso atentar para as péssimas qualidades do ensino oferecido e para a existência de práticas excludentes, principalmente em relação às crianças mais pobres. O fragmento a seguir fala das condições de ensino propulsoras do fracasso escolar, especialmente das tendências e reformas educacionais.

Faz-se necessária também uma revisão dos pressupostos subjacentes às reformas educacionais e uma avaliação do quanto elas vêm de fato permitindo o equacionamento dos problemas concretos que o professor tem de enfrentar em seu cotidiano escolar. Ou se as reformas educacionais não continuam reforçando antigos preconceitos sociais que culpabilizam o aluno pobre, suas famílias e o professor cada vez mais proveniente das camadas populares e, portanto vítima dos mesmos preconceitos (Sawaia, 2002, p. 212).

Deste modo, é de grande importância que se compreenda o contexto no qual está inserida a produção do sucesso e/ou fracasso escolar. Quando esta reflexão ocorre é possível desvendar algumas circunstâncias a respeito de como se constrói o estereótipo de quem aprende ou quem não aprende, pois sucesso e/ou fracasso escolar se fundamentam, geralmente, no que é aparente, desconsiderando o conjunto de condições que, quando reveladas, promovem a possibilidade de alteração das concepções e das ações no ambiente escolar.

Patto (1985) complementa ao afirmar que atualmente as causas das dificuldades de aprendizagem das crianças pobres estão sendo buscadas no processo educativo, desde a política até à legislação educacional, abrangendo ainda a situação dos professores, a formação e a valorização profissional e suas condições de trabalho, como o excesso de trabalhos burocráticos, a sobrecarga de horas-aula e a segmentação do trabalho escolar

Assim, aprofundar o conhecimento sobre a história da educação brasileira possibilita desvendar alguns estereótipos e preconceitos a respeito das crianças, famílias e professores que não atingem o que é desejado como sucesso. Podemos ir além no entendimento da queixa escolar, considerando outras concepções menos reducionistas, ao pensarmos as relações entre o processo de aprendizagem e o aluno, conforme ilustra o excerto a seguir:

Mas essa reflexão só pode ser feita se pensarmos criticamente toda a política educacional neste país, todo o sistema escolar marcado de cima a baixo pelo

autoritarismo. A desumanização das relações interpessoais está presente em todas as relações que se estabelecem no sistema escolar e no interior das escolas e todos que ocupam posições hierarquicamente subalternas no contexto educacional são ao mesmo tempo dominadores e dominados. É na tomada de consciência disso, através de uma reflexão crítica aberta e constante dos profissionais do ensino e dos usuários da escola sobre suas crenças e suas práticas, que no processo de produção do fracasso escolar poderá começar a ser cotidianamente revisto (Patto, 1985, p.20).

Meira (2003) complementa a discussão ao afirmar que devemos tentar entender o processo escolar numa perspectiva crítica, que implica a compreensão do fracasso e/ou sucesso escolar a partir de uma análise aprofundada do fenômeno educacional como síntese de múltiplas determinações, fenômeno que se situa em um contexto histórico concreto.

Devemos considerar a gênese social dos problemas educacionais, entender a escola como parte de um amplo contexto social e político característico de uma sociedade desigual e dividida em classes. A educação, quando direcionada ao objetivo de desenvolver o indivíduo em todas as suas potencialidades, está exercendo a função de instrumento de transformação da realidade social na direção de uma sociedade mais igualitária, onde o conhecimento é difundido e promove o desenvolvimento humano.

Analisando as categorias isoladamente, observamos que, com 30% de representatividade, os docentes afirmaram atribuir o fracasso escolar a questões familiares; ou seja, a dificuldade que o aluno apresenta na escola seria devida a relações familiares propulsoras de sucesso ou fracasso. Acerca dessa explicação podemos refletir que os docentes atribuem à família uma importância mais significativa que o próprio trabalho pedagógico.

Não desconsideramos que a família como motivadora exerce função importante, contudo isto não se deve caracterizar como fundamental. A escola tem que fazer seu papel, isto é, ensinar os conhecimentos científicos aos alunos, independentemente de a família os motivar ou não, de terem ou não problemas com drogas, prostituição, etc.

Entendemos que problemas familiares podem dificultar a aprendizagem do aluno, mas se contássemos com um trabalho pedagógico bem-direcionado, com professores valorizados e bem-preparados e políticas pedagógicas que visassem à distribuição igualitária do conhecimento, poderíamos obter sucesso escolar mesmo sob condições adversas.

O fato é que a cultura individualista presente em nossa sociedade valoriza as vivências da criança como preponderante para o trabalho realizado pela coletividade na escola, e estas vivências são interpretadas como conflitos internos e de sua relação familiar, que, por ser considerada inadequada, influencia o desenvolvimento do aluno e o processo de aprendizagem; assim a escola atribui o fracasso escolar a questões intelectuais do desenvolvimento ou a problemas emocionais, individuais e familiares.

Os problemas individuais passam a ser a explicação para as dificuldades de aprendizagem, não se considerando fatores que a sociedade e a própria escola promovem e que não favorecem o processo ensino-aprendizagem, e assim, como justificativa, responsabiliza-se a família, o próprio aluno e o professor. A categoria que atribui ao professor o sucesso e/ou fracasso apresentou 22% das respostas.

Em nossa compreensão, o professor, sua didática e conhecimento exercem função preponderante no processo de escolarização do aluno, embora não possamos deixar de destacar que responsabilizar o docente por uma questão tão complexa sem considerar as condições sociais de sua formação e trabalho significa muito reducionismo, isto é, buscar culpado para um problema traçado histórica e socialmente, conforme pontua a autora no excerto a seguir:

Além das condições objetivas que depõem contra o trabalho do professor, ainda temos que conviver com teorias que valorizam, sobremaneira, a prática, a reflexão individual e a omissão, muitas vezes, do professor na direção da aprendizagem dos alunos. (...) Questionamos: até que ponto a nossa sociedade está valorizando o conhecimento do professor? Até que ponto os professores estão conseguindo enxergar a diferença que fazem no desenvolvimento das funções psicológicas dos alunos, conforme pontuamos? Será que, realmente, queremos alfabetizar nossos alunos? Ou estamos simplesmente

querendo deixá-los “à margem da política”, deixando-os analfabetos (...) (Facci, 2007, p.145).

O trabalho docente é gratificante e de extrema importância para a sociedade. O professor tem como função ensinar, mas não tem condições objetivas para exercer seu trabalho devido ao caos em que se encontra a educação. Os professores têm perdido sua autoridade na regência da classe, a profissão está sendo banalizada e quem dita as regras são os alunos, mas isso se deve a tendências pedagógicas que focalizam nestes o processo de ensino, gerando desmotivação nos professores e permissividade e indisciplina por parte dos alunos, o que leva os professores ao esgotamento físico e mental.

A esse respeito, Asbahr e Souza (2007) afirmam que as condições concretas de trabalho enfrentadas pelos professores provocam a desmotivação e até mesmo desgaste físico e emocional. Percebe-se que as ações realizadas na e pela escola não produzem o resultado esperado, ao contrário, denunciam as políticas pedagógicas que boicotam a função da escola, provocando condições de trabalho desumanizadoras, que desautorizam professores e enfraquecem o ensino dos alunos das camadas populares. Tais problemas têm como causa também uma formação docente insuficiente e limitada. Nestas condições as ações e resultados na educação em nossa realidade não poderiam mesmo ser muito melhores.

Tradicionalmente, a nossa sociedade adota uma postura de procurar culpados para fenômenos de grande complexidade, por não conseguirmos pensar a situação a partir de uma perspectiva mais ampla, que contemple as condições materiais dos homens e o lugar que eles ocupam nas relações sociais. Assim tendemos a pensar que todos somos iguais e que a pobreza/riqueza ou sucesso/fracasso são construções de cada um de nós e em nada têm relação com os aspectos econômicos que ditam e direcionam a vida dos homens, pois a todo o momento nos são impostas ideologias que camuflam as diferenças, com um discurso que prega a igualdade. Destacamos que o processo de culpabilizar indivíduos por um processo tão complexo quanto à escolarização, imobiliza, cristaliza e não proporciona possibilidades de transformação. Porém a responsabilização, que é onde todos reconhecem seus papéis na apropriação do conhecimento, pode proporcionar reflexões e conseqüentemente possibilidades de superação de concepções estereotipadas.

Não obstante, as desigualdades materiais e de acesso aos bens produzidos existem e se destacam, por mais que queiramos negá-las. Desta forma não é estranho haver falas dos participantes desta pesquisa em que estão presentes discursos individualizantes, nos o aluno aparece como responsabilizado por seu sucesso/fracasso.

(...) mas eu acredito que tem o dom das crianças mesmo, tem pessoas que aprendem com mais facilidade, então eu acho que é isso aí, eu penso assim (P1).

Como se pode observar, as justificativas para o sucesso/fracasso escolar estão sempre no indivíduo (família, professor e aluno), afinal “oportunidades existem para todos”. Expressões como estas tentam esconder que na realidade as chances de sucesso não são igualitárias, e assim todas as instituições, inclusive a escola, trabalham como instrumento de manutenção dessas diferenças. Destarte, segundo Sawaia (2002), nessa concepção o fracasso escolar é atribuído ao aluno, o qual é encarado como não possuidor das habilidades necessárias para obter um bom desempenho escolar.

A categoria que coloca no aluno as causas do fracasso/sucesso obteve 19% de representatividade do total das respostas. Essa categoria abrange explicações biológicas e psicológicas, que localizam no aluno a responsabilidade pelo seu desempenho. Em nosso entendimento se faz necessário pararmos de buscar culpados, individualizando tal problemática, e enxergar a totalidade dos fenômenos que compõem a realidade educacional.

Às vezes ele até tem incentivo, mas eu também acho que pode ter dificuldade de aprendizagem que vem de problemas do intelecto dele, eu acho que vem dele mesmo. É porque hoje em dia a gente vê que a escola melhorou, temos psicólogo, fono, a escola faz de tudo para poder ajudar a criança. Será que esse problema não é uma falha do desenvolvimento dele, ou a capacidade dele que é mais reduzida (P2).

Precisamos compreender o desempenho escolar a partir de uma perspectiva que contemple possibilidades de transformação social e possibilite o acesso de todos ao

conhecimento. A culpabilização do aluno com explicações que atribuem a ele sucesso/fracasso escolar reduz o processo a uma dimensão individual que não considera fatores extremamente importantes, como as dinâmicas escolares e as desigualdades sociais, políticas e pedagógicas. Assim, enquanto buscarmos localizar no indivíduo a culpa pelo fracasso, em um processo de vitimização, não estaremos resolvendo a questão, e sim, “patologizando o processo de aprendizagem” (Collares e Moysés, 1993).

O processo de individualização é tão presente em nossa sociedade que até mesmo a própria vítima do caos educacional, o aluno, acaba sendo culpabilizado e responsabilizado pelo seu desempenho. Assim, embora seja apenas uma criança que inicia seu processo de escolarização, tão cedo ele já é marginalizado. Precisamos compreender os problemas de escolarização e o sucesso escolar como resultantes das múltiplas determinações que envolvem as relações interpessoais na instituição escolar, como fatores econômicos e a divisão de classes.

A escola como responsável pelo desempenho acadêmico foi manifestada em 16% das respostas. Aqui a atribuição recai sobre a escola enquanto instituição que ora promove o sucesso dos alunos ora possui dinâmicas que geram fracasso. A escola abrange todas as ações escolares e todos os profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Os participantes mencionarem a instituição como responsável pelo desempenho do aluno significa uma compreensão que não culpabiliza o professor, e sim, analisa as responsabilidades de todos os envolvidos na dinâmica escolar.

Tal compreensão tira o foco de indivíduos isolados, trata o sucesso/fracasso como processo formado pelo conjunto da instituição. Nesta perspectiva, os docentes estão analisando a questão a partir de um ponto de vista mais amplo, embasado por critérios diferenciados das categorias anteriores, o que indica a possibilidade de mudanças nas estratégias de atuação do professor em seu cotidiano.

A escola deve repensar suas práticas, a concepção de aluno, o que espera de seus alunos e o que desenvolve para que estes alcancem as expectativas: se os conteúdos trabalhados favorecem o desenvolvimento do psiquismo, como são realizadas as avaliações e quais valores são transmitidos no decorrer das relações para estes alunos. São estes fatores que, somados à dinâmica econômica mundial, estabelecem quem serão os incluídos/excluídos, ou seja, como se constituirá o sucesso e/ou fracasso escolar.

Não obstante, a categoria que aponta fatores sociais como causadores do sucesso e/ou fracasso, mesmo com a menor representatividade (13%), indica que alguns participantes conseguem compreender o processo para além dos muros da escola:

No fracasso escolar eu acho que também é de responsabilidade do governo, porque ele deixa a desejar, ele exige que o professor estude, mas não dá apoio, suporte financeiro para o professor correr atrás, quando a gente quer fazer algo diferente tem que pagar do próprio bolso, tendo em consideração a vergonha que é o salário do professor. O governo fala na tv que está fazendo, mas na prática é outra coisa, então isso também colabora para o fracasso da criança (P9).

Por relacionarem fatores sociais - como políticas públicas inadequadas, má gestão administrativa na área da educação e corrupção - podemos verificar que os docentes estão analisando a questão com a complexidade que lhe é devida, mesmo não sendo mencionados aspectos como má distribuição de renda e a produção na sociedade capitalista. Conforme discutido nesta pesquisa, as respostas estão tangenciando os fatores do sistema, os quais os participantes denunciam manifestando sua insatisfação. Neste sentido, segundo Bray (2009), a compreensão do fracasso escolar deve abranger os aspectos da produção histórico-social, pois a escola pertence a uma sociedade que se caracteriza por desigualdades sociais e econômicas entre classes, e assim o fracasso escolar se equipara com o fracasso estrutural da sociedade.

Neste sentido, Klein (1997) afirma que não devemos responsabilizar os educadores pelo caos que domina a educação no Brasil. A crise é ampla, é social, e sua manifestação no âmbito educacional é simplesmente parte dessa crise muito mais ampla. Nesta perspectiva, os problemas da educação não derivam da falta de preparo dos educadores, ou pelo menos este não é o elemento determinante; pelo contrário, decorrem do quadro geral de crise e assim devem ser compreendidos.

Facci (2009), afirma que a educação em uma sociedade dividida em classes tem sua função demarcada e obedece aos interesses da classe dominante. “A educação tem pouca liberdade em relação ao grande meio social” (Facci, 2009, p. 97). A fala abaixo ilustra bem a influência que o sistema como um todo exerce sobre o trabalho cotidiano do professor.

Eu penso que a mudança tem que começar de cima, colocar pessoas preparadas nas coordenações, nos comandos. Eu percebo que na educação muda-se de estratégias como muda-se de roupa, devido a questões políticas. Eu atribuo as falhas da educação ao sistema, o sistema está com muitos problemas. Eu vejo bons professores trabalhando com boa vontade, mas o sistema, as normas e leis controversa, boicotam o nosso trabalho; as mudanças que ocorrem a todo momento devido a política, atrapalha, e muito, o nosso trabalho (P10)

Em suas falas os docentes manifestaram o retrato dramático que sintetiza a situação em que se encontra a educação pública, ao responsabilizarem o Estado por não desenvolver políticas públicas de valorização do ensino, pela falta de competência ao tomar decisões que atingem diretamente o cotidiano da escola, influenciando o planejamento e execução do trabalho pedagógico e promovendo tanto o sucesso quanto o fracasso escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compormos as considerações finais deste estudo precisamos retomar que nesta pesquisa trabalhamos em duas frentes: a parte teórica e a empírica. No que tange ao objetivo da pesquisa teórica procuramos compreender e refletir acerca do desenvolvimento humano, destacando o período da infância e a influência do processo de escolarização no desenvolvimento do psiquismo infantil à luz dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico Cultural, os quais se pautam no materialismo histórico-dialético. No que diz respeito à pesquisa empírica, procuramos compreender as concepções dos professores do Ensino Fundamental sobre o desenvolvimento psíquico infantil.

Em relação à pesquisa teórica, pudemos perceber que a escolarização exerce papel preponderante no desenvolvimento psíquico infantil. Para adquirir as características mais elaboradas, como o pensamento abstrato, o controle voluntário do comportamento, o raciocínio lógico, entre outros, o homem precisa se apropriar das produções materiais e culturais desenvolvidas pela humanidade ao longo da história, pois só assim os conhecimentos científicos, mais elaborados, quando internalizados, proporcionam o aprimoramento das funções psicológicas elementares. Assim, a criança se desenvolve à medida que as influências culturais são internalizadas e passam a fazer parte de sua natureza e suas estruturas psíquicas deixam de ser puramente biológicas, mas modificadas pelas relações estabelecidas com a cultura.

A partir dessa compreensão de desenvolvimento, entendemos que, conforme defende Vigotski (2000), é por meio do conhecimento adquirido no mundo objetivo que se constrói o mundo subjetivo, é com a internalização dos conceitos e conhecimentos que principalmente a escola lhes permite adquirir que os homens se constituem enquanto seres humanos, estruturando sua consciência e aprendendo a viver em sociedade. Na idade escolar a criança começa a desenvolver as interpretações teóricas e abstratas da realidade, assim a escola exerce “[...] o papel de transição entre a família e a sociedade civil” (Tolstij, 1989, p. 104).

A educação formal desenvolve habilidades psíquicas que permitem à criança orientar conscientemente suas vivências e assim dar um salto qualitativo em sua personalidade. A escola é que proporciona essas transformações, à medida que fornece à criança parâmetros acerca de seus comportamentos e atividades, pois na escola ela tem sempre alguém que lhe indica o correto e o errado, o bom e o ruim, direcionando seu

comportamento de acordo com normas gerais. Se no princípio o comportamento da criança era involuntário e instável, com a entrada na escola esse comportamento passa a ser consciente e organizado por regras comuns à coletividade (Vigotski, 2006).

Adotamos essa visão de desenvolvimento por entendermos que o homem deve ser compreendido de uma forma que contemple a totalidade, considerando os aspectos que circundam seu momento histórico. Nesta perspectiva teórica o desenvolvimento humano não está ligado somente às condições inatas, biológicas, mas especialmente às condições sociais e históricas relacionadas à posição que os indivíduos ocupam na sociedade. É preciso oportunizar o estudo do desenvolvimento humano por um prisma que contemple os aspectos biológicos, com vista a superá-los pelas condições sociais, que devem ser proporcionadas aos indivíduos de forma mais igualitária, visando à transformação da consciência humana e à implantação de uma sociedade mais justa.

A partir dessa compreensão coube-nos refletir acerca da escola na atualidade. Procuramos nesta reflexão correlacionar os fenômenos escolares com as características da sociedade capitalista e neoliberal, por entendermos que a instituição escolar se destaca por ter como função transmitir os conhecimentos historicamente elaborados e propulsores de desenvolvimento, mesmo sabendo que a escola, por ser uma instituição desta sociedade, não está imune a valores pautados no capitalismo, como o individualismo e a competição.

No que diz respeito aos ideais individualistas, percebemos que, tanto no tocante ao sucesso quanto ao fracasso, a responsabilidade sempre recai sobre o sujeito, excluindo-se os ditames sociais e históricos que direcionam a humanidade. Assim, o homem é compreendido como isolado e as possibilidades de acesso ou exclusão às aquisições humanas são ignoradas, o que acaba por camuflar uma competição que desde sua gênese é desigual. A esse respeito, Saviani (2005b) afirma que o conhecimento, juntamente com as propriedades materiais ao longo da história, sofreu distribuição desigual em relação às classes sociais.

Ao estudarmos a sociedade capitalista, sua formação em classes sociais, e as consequências desta realidade no processo de escolarização e na distribuição dos conhecimentos produzidos historicamente, identificamos que o conhecimento também segue as regras do capital. Assim sendo, torna-se evidente que as oportunidades não são iguais para todos, e disso decorre que o sucesso e/ou fracasso não podem apenas ser vistos pela ótica do indivíduo, mas devem também ser considerados os fatores sócio-históricos, pois, como foi discutido na segunda seção, o desenvolvimento humano

ocorre à medida que o homem se apropria dos conhecimentos alcançados pela humanidade. Os homens nascem iguais em potencialidade biológica, mas se diferenciam à medida que uns se apropriam de grande parte das aquisições sociais, especialmente a cultura, e outros permanecem à margem.

Com o intuito de camuflar as contradições da sociedade atual como causa dos problemas escolares, emerge uma série de explicações simplistas, que atribuem à criança, à família ou ao professor a responsabilidade por um caos que é social. O desrespeito pelo outro, a perda de referenciais de autoridade, o incentivo à competição desmedida e o individualismo são características desta sociedade que se manifestam em todas as instituições, inclusive na escola. O problema se agrava quando, para justificar as desigualdades sociais e as contradições, utilizamos explicações biologizantes ou preconceituosas, que nos impedem de analisar e compreender a sociedade em sua totalidade.

A superação dessas explicações reducionistas exige uma compreensão da relação dos homens com a sociedade construída a partir das necessidades destes ao longo da história. Exige também a consciência de que o desenvolvimento psíquico humano em sua plenitude não ocorre de forma espontânea, pois se os aspectos biológicos nos fornecem a chance de desenvolvimento, é a apropriação, a aprendizagem com o outro ser humano que nos garante níveis superiores de desenvolvimento. Isto significa que as transformações humanas ocorrem primeiramente na coletividade, nas relações entre os homens, para depois serem internalizadas na condição de estrutura psíquica superior.

Desta forma, compreender o processo de escolarização atrelado aos fenômenos sociais e a influência no desenvolvimento psíquico da criança possibilitou-nos compreender que o homem é formado por meio das relações que estabelece com os outros e pelas objetivações produzidas ao longo da história da humanidade.

Consideramos importante destacar que, ao estudarmos o desenvolvimento da criança na idade escolar, compreendemos que a produção do conhecimento é direcionada pela forma como a sociedade se organiza, pois este é, necessariamente, produzido sob a perspectiva de uma classe social, que corresponde à classe dominante. Sendo assim, o conhecimento, que é propulsor de desenvolvimento psíquico, atende às demandas do sistema econômico e serve para garantir a manutenção das desigualdades entre os homens. Embora na sociedade capitalista haja grandes possibilidades de desenvolvimento e formas variadas de adquirir o conhecimento mais elaborado, a

grande maioria dos indivíduos não tem acesso a essas aquisições, devido ao lugar que ocupam nas relações sociais.

A pesquisa empírica nos possibilitou conhecer um pouco mais sobre a realidade educacional no Brasil e nos mostrou que o conhecimento científico vem sendo desconsiderado. Quanto os docentes não apresentam uma compreensão consistente no que concerne à relação entre desenvolvimento e aprendizagem e como ocorrem estes processos. Não obstante, por meio das entrevistas observamos que, em sua maioria, alguém é apontado como responsável pelos problemas de aprendizagem, e quem aparece como culpado são os alunos, os pais e os professores. Isto indica que há uma apropriação inadequada de conceitos fundamentais para o exercício da profissão.

Refletimos sobre o processo de humanização do professor na atualidade, ou seja, o de ele tornar-se um homem cultural ao se apropriar da cultura mais elaborada e dos conceitos científicos, principalmente os que embasam a prática pedagógica, entendendo que para conduzir a criança no caminho do conhecimento o próprio professor tem que adquirir uma boa formação, apropriar-se de uma teoria que fundamente seu trabalho e ter condições práticas para atualizações e estudos.

Neste sentido, verificamos que, em grande parte, os professores não souberam definir qual a teoria que adotam em seu trabalho, ou mencionaram a mesclagem de teorias e métodos em sua prática, por acreditarem que a mesclagem é positiva para o processo ensino-aprendizagem. Isto nos evidenciou quão difusa e pouco consistente se encontra a formação do professor na atualidade. Tal constatação nos preocupa, pois acreditamos que a prática não fundamentada em uma teoria resulta em esvaziamento e alienação do trabalho do professor, justamente por ser o referencial teórico a principal ferramenta de trabalho dos profissionais da educação.

Ainda quanto à apropriação e processo de humanização do professor, analisamos como os docentes estão atualizando seus estudos e constatamos que eles estão estudando sozinhos, por iniciativa própria, ou não estão realizando estudos atualmente, alegando falta de tempo, cansaço e desmotivação. Ademais, falta infraestrutura geral para o trabalho e em muitos casos as capacitações e cursos oferecidos são vazios de conteúdo e não viabilizam uma educação de qualidade. Tal realidade confirma que as atuais condições de trabalho do professor não o motivam a estudar. Além disso, o salário, quando não favorece condições dignas de trabalho para os professores e estes precisam trabalhar em mais de um turno para terem alguma condição de sobrevivência, está longe de ser motivador. Percebemos também que a formação inicial, a graduação,

vem fornecendo poucos subsídios para o exercício da profissão. Grande parte dos professores considera o curso superior importante, mas para muitos ele é insuficiente no preparo para a profissão. Em suma, concluímos que a humanização do professor em nossa sociedade encontra-se precária e esfacelada; esse profissional é lançado em sala de aula sem dominar as teorias e pressupostos básicos para exercer de forma consistente a profissão.

Ressaltamos aqui que não se trata de culparmos individualmente o profissional, ao contrário, evidencia-se que nossa sociedade não valoriza o conhecimento científico e formações profissionais embasadas em fundamentos filosóficos mais aprofundados, o que culmina em cursos de graduação esvaziados, capacitações precárias que não valorizam o conhecimento científico como propulsor de desenvolvimento.

A esse respeito, Arce (2001) afirma que não é função do professor na atualidade ensinar, transmitir conteúdos aos alunos, apenas garantir que estes aprendam a continuar o processo de aprender a aprender fora da escola. A função do professor se reduziria a um técnico capaz de escolher um caminho para que o processo de ensino aprendizagem ocorra, além de constituir-se como mero participante das decisões escolares, não sendo incentivado a teorizar, apenas a agir e refletir a respeito de sua prática.

Neste sentido, a formação do professor deveria ter ênfase à solidificação do conhecimento científico para esse profissional, porém observamos o esvaziamento de conteúdos, culminando em caos na função da escola, que deveria ser a de transmitir o conhecimento científico para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos.

A formação do professor, que não prioriza o conhecimento teórico, somada aos ditames da sociedade atual, que valoriza o conhecimento espontâneo advindo da vida cotidiana, resulta na descrença da importância dos conceitos científicos como propulsores de desenvolvimento no processo de escolarização. Sobre esse aspecto verificamos que a maioria dos docentes defende como prioritário o conhecimento cotidiano, alegando que estes são mais acessíveis ao aluno ou que o conteúdo científico não terá aplicabilidade prática da vida dos estudantes.

Concluímos que a ênfase no conhecimento cotidiano não promove desenvolvimento das habilidades humanas mais elaboradas, conseqüentemente o índice de crianças para avaliação psicoeducacional é elevado e as queixas apresentadas nestas avaliações indicam o não desenvolvimento pleno das habilidades, ou seja, que os alunos

fracassam na escola e não se desenvolvem principalmente devido a metodologias de ensino pautadas na cotidianidade, não propulsoras de desenvolvimento.

Arce (2001) complementa afirmando que os métodos de ensino na atualidade têm partido da premissa que a escola deve ter como foco desenvolver no indivíduo a capacidade de aprender a aprender, processo em que a aprendizagem passa pela escolha de conhecimentos, por sua utilização direta na vida cotidiana do indivíduo; que a funcionalidade e o pragmatismo estão sendo fundamentais e expressões como aprender fazendo e aprender praticando tornaram-se essenciais. Destarte, as relações entre aprendizagem e conhecimento, que envolvem abstrações complexas de acordo com os métodos de ensino atuais, são desconsideradas por serem tidas como obsoletas.

Klein (1997) colabora com nossas conclusões ao enfatizar que não há sentido em ações escolares que permaneçam na empiria, descrevendo atividades individuais, regionais, sem uma explicação científica que a caracterize como objetivação humana conquistada ao longo da história por um conjunto complexo de relações humanas.

Verificamos que o conhecimento formal transforma qualitativamente o psiquismo humano, permitindo às pessoas adquirir os conhecimentos científicos e desenvolver habilidades superiores como categorizações, generalizações, pensamento abstrato, atenção voluntária, raciocínio lógico e outras, como também elaborar reflexões mais aprofundadas e críticas sobre a realidade. Por isso defendemos que o ensino deve direcionar o desenvolvimento e que os professores devem instrumentalizar seus alunos de forma que a apropriação dos conhecimentos científicos possa ampliar a capacidade de compreender a realidade para além do cotidiano.

A respeito da compreensão dos professores sobre o sucesso escolar, verificamos que os participantes atribuem à criança o bom desempenho escolar e enfatizam as condições familiares e as características inatas da criança. Nessa sua forma de pensar e falar constatamos o predomínio de um caráter individualizante no processo de escolarização. Assim, se o indivíduo não obtém o desenvolvimento de suas capacidades psíquicas dentro do esperado para sua idade, a explicação encontra-se centrada nele mesmo, geneticamente, ou em alguma outra justificativa relacionada ao próprio indivíduo, como sua família, a aquisição de doenças ou, ainda, falta de esforço e vontade.

Os problemas de aprendizagem também são atribuídos pelos participantes ao aluno e de sua família. Eles entendem também que há influência de políticas públicas e relações interpessoais que não favorecem o ensino, especial as relações estabelecidas na

escola. Essas relações possibilitam ou não mediações no sentido de promover a transmissão dos conhecimentos humanos mais elaborados; ou seja, explicações que não têm cunho individual também aparecem nas respostas dos professores, embora não tenham sido predominantes. Isto mostra o surgimento de compreensões mais complexas, mas é evidente que as explicações reducionistas e individualizantes ainda predominam e precisam ser superadas.

Assim como a distribuição de renda não é igualitária, a do conhecimento científico também não ocorre de forma homogênea para todas as classes sociais. Para camuflar as diferenças na aquisição do conhecimento e as desigualdades sociais, as explicações biológicas atuam na educação com grande aceitação, apoiadas por políticas pedagógicas que sustentam a ideia de que a não aprendizagem é decorrente de imaturidade, da desnutrição, de transtornos ou de outras causas. Assim a culpa pelo fracasso escolar é atribuída ao indivíduo, não se fazendo reflexões mais amplas que envolvam a política e as relações históricas.

Cumpramos enfatizar que, de modo geral, as respostas dos docentes divergiram dos pressupostos defendidos neste trabalho, o que se deve, em grande parte, ao fato de que no município a proposta pedagógica centra-se nos pressupostos teóricos construtivistas, e, como coloca Duarte (2003), a adoção do modelo pedagógico piagetiano implica a secundarização do ato de ensinar e de transmitir conhecimentos. Por outro lado, defendemos que, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações sociais, pelo processo de apropriação dos conhecimentos clássicos que, ao serem internalizados, modificam a estrutura psíquica, tornando o indivíduo cada vez mais representante do gênero humano e de seu contexto histórico, e esse indivíduo, ao se apropriar da cultura e tornar-se, assim, homem cultural, passa a atuar na realidade de forma mais elaborada, realizando reflexões mais profundas e críticas.

Compreendemos que esse deveria ser o resultado primordial da educação: a humanização de todos os alunos; contudo, uma análise histórica das condições culturais que determinam o ensino nos faz pensar na importância de examinarmos mais cuidadosamente as contingências das políticas pedagógicas na atualidade. O fato de olharmos mais criticamente as condições do ensino nos levou, em nossa trajetória profissional, a atuar com uma compreensão mais ampla diante dos problemas no contexto escolar. Pretendemos, com este trabalho, contribuir para desmistificar as

crenças no desenvolvimento individual sem relação com o contexto social, capitalista e excludente.

Por meio deste estudo compreendemos que ao analisar a educação, é necessário primeiramente, abordarmos as condições concretas da sociedade, considerando a totalidade das relações sociais de produção. Entendendo que a educação se constitui de maneira diferenciada em cada momento histórico, sendo determinada pelo modo como os homens se organizam para produzir e reproduzir seus meios de sobrevivência.

Portanto, o modo de produção determina a educação, com o propósito de contribuir para a reprodução das relações existentes. Assim sendo podemos analisar que a importância dada à educação, permanece apenas no discurso, isso porque, ela é produto da sociedade e do momento histórico, permeado de desigualdades, ou seja, as práticas continuam de acordo com a ideologia capitalista que promovem e consolidam as disparidades no acesso aos direitos básicos do homem, como um ensino de qualidade.

Devido à complexidade da temática deste trabalho, não temos a pretensão de esgotar a discussão, nem podemos oferecer uma solução imediatista que atenda completamente a questão. Por outro lado, sugere-se que sejam realizados mais estudos sobre o desenvolvimento do psiquismo infantil em correlação com o processo de escolarização que abrangem os ditames da sociedade atual e atendam aos pressupostos da Psicologia Histórico Cultural, a fim de oferecer outras respostas que possam complementar as considerações aqui apontadas.

Contudo ressaltamos nosso desejo que esta pesquisa contribua para a implantação de um ensino que promova desenvolvimento e que transforme a consciência humana no sentido de termos pessoas mais críticas. Entretanto não temos ilusões a esse respeito, sabemos que se trata de uma mudança revolucionária, a educação é um aspecto, uma parcela de um todo muito maior, que é a sociedade, portanto, um ensino que promova o desenvolvimento pleno do homem requer uma sociedade que contemple a igualdade entre os homens e condições mais justas de acesso aos bens produzidos historicamente, em especial, a cultura.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. J. (2001). A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. Em Bock, A. M. B.; Gonçalves, M. G. M. e Furtado, O. (Orgs.), *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia* (pp. 129-140). São Paulo: Cortez.
- Araújo C. H. e Luzio, N. (2005). *Fracassados ao sete anos?* Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/artigo_02_05_imp.htm>. Acesso em 26/05/2005
- Arce, A. (2001). Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, abr, nº74, pp. 251-283.
- Arroyo, M.G. (2000) Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Em: *Em aberto*, v17 n71, Brasília, p.33-40.
- Asbahr, F. da S. Ferreira ; Lopes, J. S. (2006). A culpa é sua. *Psicologia USP* v. 17, p. 53-73.
- Asbahr, F. da S. F. ; Souza, M. P. R. (2007). Buscando compreender as políticas públicas em educação: contribuições da psicologia escolar e da psicologia histórico-cultural. In: Meira, M. E. M. M.; Facci, M. G. D. (Org.). *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. 1 ed. São Paulo- SP: Casa do Psicólogo, v. , p. 185-220.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barroco, S.M.S.(2007). Psicologia e educação: da inclusão e exclusão ou da exceção e da regra. Em Meira, M.E.M e Facci, M.G.D. (Orgs.), *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (P. 157-184) São Paulo: Casa do Psicólogo
- Boarini, L. M. (1998). Indisciplina Escolar e Dificuldades de Aprendizagem Escolar: Questões em Debate. *Cadernos Apontamentos*. Maringá: Eduem.
- Bock, A. M. B. (2000). As influências do Barão de Munchausen na Psicologia da Educação. In: Tanamachi, E. R.; Rocha, M. L. e Proença, M. P. R. (Org). *Psicologia e Educação: Desafios teóricos-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bray, C. T. (2009). *Queixas escolares na perspectiva de educadores das redes pública e privada: contribuição da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

- Cambaúva, L. G. e Silva, L. C. da (2009). A história da psicologia e a psicologia na história. Em Facci, M.G.D, Tuleski, S.C e Barroco, S.M.S (org). *Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação*. Maringá. Eduem, p. 15-34.
- Collares, C. A. L. e Moysés, M. A. A. (1993) A História não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem. *Cadernos CEDES* nº 28, Campinas: Papirus, pp.31-48.
- Collares, C. A. L. & Moysés, M. A. A. (1997). Crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Revista Psicologia*, IUSP, São Paulo, 8 (1), 63-89.
- Davidov, V.V. (1979). Desarrollo psíquico en el escolar pequeño. In: PETROVSKI, A. *Psicologia evolutiva y pedagogica*. Moscou: Progreso, p. 80-119.
- Davidov, V.V. (1988). La actividad de estudio em la edad escolar inicial. In: Davidov, V.V. *La enseñansa escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Progreso, p. 46-98.
- Davidov, V.V e Zinchenko, V.P. (2004). A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da Psicologia. In: Daniels, H. *Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papirus, p. 151-167.
- Duarte, N. (1996). A escola de Vigotski e a educação escolar: hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. Em *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski* (pp.76-106). Coleção Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N. (2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões*. Autores associados, Campinas.
- Duarte, N. (2004). Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos Cedes* vol. 24 nº 62 Campinas abr.
- Duarte, N. (2009). As apropriações das teorias psicológicas pela prática educativa contemporânea: a incorporação de Piaget e de Vigotski ao ideário pedagógico. Em Facci, M.G.D, Tuleski, S.C e Barroco, S.M.S (org). *Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação*. Maringá. Eduem, p.63-86.
- Eidt, N.M. e Tuleski, S.C. (2007a). Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. Em Meira, M.E.M e Facci, M.G.D. (Orgs.), *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (221-248) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Eidt, N.M. e Tuleski, S.C. (2007b). Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da Psicologia Histótico-Cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 12 (3), 531-540.
- Eidt, N.M. (2009) *A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura: a psicologia de A. N. leontiev como referência nuclear de análise*. Tese (Doutorado)-Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP.

- Elkonin, D. (1969).Desarrollo psíquico de los escolares. In: In: Rubinstein, S. L. y outros. *Psicologia*. México: Editorial Grijalbo, p. 504-559.
- Elkonin, D. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: Davidov, V; Shuare, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia)*. Moscou: Progresso, p. 104-119.
- Facci, M. G. D. (1998). *O Psicólogo nas Escolas Municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília.
- Facci, M. G. D. (2004a).*Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Campinas, SP: Autores Associados.
- Facci, M. G. D. (2004b). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski: *Cadernos Cedes*, Campinas-SP, V.24, n.62, p.64-81, abr.
- Facci, M. G. D. (2007). “Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa tão fácil?”- Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva Vigotskiana. Em Meira, M. E. M & Facci, M. G. D. (Orgs.), *Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp.135-156). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Facci, M. G. D. (2009). Para além do escolanovismo em Vigotski: Compreendendo o trabalho do professor na obra *Psicologia Pedagógica*. Em: Em Facci, M.G.D, Tuleski, S.C e Barroco, S.M.S (org). *Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação*. Maringá. Eduem, p. 87-106.
- Frigotto, G. (2001). O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. Em Fazenda, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v.11) (7ª edição, pp. 69-90). São Paulo: Cortez.
- Glória, D.M.A. (2002). Direito à Educação Escolar: o discurso da inclusão X prática da exclusão. *Revista: Educar*, UFPR, n°20, p.209-222.
- Guareschi, P. A. (2006) Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. Em Sawaia, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*, 6ªedição, pp 141-155.
- Hobsbawn, E. (2007) *Globalização, democracia e terrorismo*. Companhia das letras, São Paulo.
- Kuenzer. A.Z. (2006) A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação e sociedade* v27 n96, Campinas.

- Klein, L.R. (1997) *Alfabetização: Quem tem medo de ensinar?* 2ª edição. Editora Cortez: São Paulo e Editora da UFMS: Campo Grande.
- Larocca, P. (2000) O saber psicológico e a docência: reflexões sobre o ensino de psicologia na educação. *Psicologia ciência e profissão* v 20 n2, Brasília.
- Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. 2ª edição. São Paulo: Centauro.
- Luria, A.R., (1994a). *Desenvolvimento Cognitivo: Seus fundamentos culturais e sociais*. 2ª edição. São Paulo: Ícone.
- Luria, A.R. (1994b). *Curso de Psicologia geral, volume IV*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A.
- Machado, A. M. (1997). Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. Em Aquino, J. G. (Org.), *Erro e Fracasso na escola: alternativas teóricas* (pp.73-90). São Paulo: Sumus.
- Machado, A. M. (2000). Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. Em E. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha (Org.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 143-169). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. e Proença, M. (2004). As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. Em Machado, A. M. & Proença, M. (Orgs.), *Psicologia escolar em busca de novos rumos* (4ª edição, pp.39-54). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mancebo, D. (1999) Indivíduo e psicologia: gênese e desenvolvimentos atuais. Em D. Mancebo & A. Jacó-Vilela (Orgs.), *Psicologia Social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos* (pp. 33-46). Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Mancebo, D. (2002). Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 22 (1),100-111.
- Martins, L. M. (2007). Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In: Facci, M. G. D; Meira, M. M. (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 117-134.
- Martins, L. M. (2009). A personalidade do professor e a atividade educativa. Em Facci, M.G.D, Tuleski, S.C e Barroco, S.M.S (org). *Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação*. Maringá. Eduem, p.135-150.
- Marx, K. (2004) *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo.
- Mazzeu, F.J.C. (1998) Uma proposta metodologica para a formação continuada de professores na Perspectiva Histórico-Cultural. *Cadernos Cedes*, v.19 n.44, Campinas.

- Meira, M. E. M. (2000). "Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais". In: Tanamachi, E. de R.; Proença, M. e Rocha, M. L. da (orgs). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico - crítica e da psicologia histórico-cultural. Em Meira, M. E. M. & Antunes, A. M. A. (Orgs.), *Psicologia Escolar: teorias críticas* (pp.13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2007). Psicologia Histórico-Cultural: Fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. Em Meira, M. E. M & Facci, M. G. D. (Orgs.), *Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 27-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moysés, M. A. A. (2001). *A Institucionalização invisível: crianças que não aprendem na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: FAFESP.
- Miguel, I. (2008) Pedagogia eclética. Que trem é esse? Recuperado em: 10/06/2010 disponível em: <http://pensarigor.blogspot.com/2008/10/pedagogia-ecltica-que-trem-esse.html>.
- Moraes, M.C.M. (2004). Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. Em: <http://www.anped.org.br/24/Ti722216449491.DOC> acessado em 06/2004.
- Nepómniashaya, N.I. (1979). Desarrollo psíquico y enseñanza. In: Petrovski, A. *Psicologia evolutiva y pedagogica*. Moscou: Progreso, p. 23-43.
- Patto, M. H. S. (1981) *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1985) *A criança da escola pública: Deficiente, diferente ou mal Trabalhada*. Texto extraído da palestra proferida no Encontro do Ciclo Básico – em 09/05/1985, São Paulo.
- Patto, M.H.S. (1992) A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*. 3(1-2) p. 107-121.
- Roazzi, A. (1985) Fracasso escolar: Fracasso ou sucesso da escola? *Revista Psicologia Argumento*. Curitiba, Vol. 4 n° 5 p. 9-16.
- Rosler, J. H (2007) Trabalho, educação e psicologia na sociedade contemporânea: a formação do indivíduo no contexto da atual reestruturação produtiva. Em Meira, M. E. M & Facci, M. G. D. (Orgs.), *Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (p.93-116). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Santos, T. S. (2001). Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. *Sociologias*, 3(6), 170-198, jul/dez. Porto Alegre.
- Saviani, D. (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In C. J. Ferretti, D. M. L. Zibas, F. R. Madeira, & M. L. P. B. Franco (Orgs.), *Novas*

- tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar* (pp. 151-68). Petrópolis: Vozes.
- Saviani, D. (1997). A função docente e a produção do conhecimento. *Revista educação e filosofia* Vol. 11, n° 21/22 (pp. 127-140). Jan.-Jun e Jul.-Dez.
- Saviani, D. (2005a). *Pedagogia Histórico-Crítica*. 9ª edição. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2005b). Educação socialista Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: Lombardi, J. C. e Saviani, D. *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados, p. 223-274
- Sawaia, B. (2006) Introdução: Exclusão ou Inclusão perversa? Em Sawaia, B. (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (6ª edição, pp. 7-15). Petrópolis: Editora Vozes.
- Sawaia, S.M. (2002) Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: Oliveira, M. K.; REGO, T. Cristina; SOUZA, D. T. R. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, p. 197-213.
- Souza, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de Psicólogos: Desafios e perspectivas. Em Tanamachi, E.; Rocha, M & Proença, M. (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teóricos-práticos* (pp.105-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Silva, V. G. da. (2009). *Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento psíquico infantil: compreensão acerca da idade escolar e do processo de escolarização*. Monografia: Especialização em Teoria Histórico-Cultural. Universidade Estadual de Maringá- Maringá-PR.
- Tanamachi, E. de R. e Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia da educação. In: Meira, M. E. M. e Antunes, M. A. M. *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.11-62.
- Tolstij, A. (1989). *El hombre y la edad*. Moscou: Editorial Progreso.
- Tuleski, S. C. (2007). *A Unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra de A. R. Luria: Implicações para a Educação Escolar e para a Compreensão dos Problemas de Escolarização*. Tese (Doutorado)-Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP.
- Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: A construção de uma psicologia marxista*. 2ª ed. Maringá: Eduem.
- Unesco: Brasil (2008). *Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?* Brasília:UNESCO.

- Unicef: Brazil (2008) Nossas prioridades: Infância e adolescência no Brasil. Recuperado em: 10/06/2010, disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/activities.html>
- Veiga Neto, A. (2005). Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. Em Machado, A. M. et al (Orgs), *Psicologia e Direitos Humanos: educação inclusiva-direitos humanos na escola* (pp.71-82). São Paulo: Casa do Psicólogo. Conselho Federal de Psicologia.
- Vigotski, L.S. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: Luria, A.R Leontiev, A. Vigotski, L.S. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Estampa, p. 31-50.
- Vygotsky, L.S e Luria. A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vigotski, L. S. (2000). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2006). *Obras Escogidas IV*. 2ª edição. Madrid: A. Machado Libros S.A.
- Wanderley, M.B. (2006). Refletindo sobre a noção de exclusão. Em: Sawaia, B. (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (6ª edição, 15-26). Petrópolis: Editora Vozes.
- Yazlle, E.G. (1997). Atuação do Psicólogo escolar: Alguns dados históricos. Em: Cunha, B.B. *Psicologia na escola: Um pouco de história e algumas histórias*. P. 11-38. São Paulo, Arte e ciência.
- Zoia, E.T. (2009) *Alfabetização: um estudo sob a ótica do construtivismo e da Teoria Histórico-Cultural*. Monografia: Especialização em Teoria Histórico-Cultural. Universidade Estadual de Maringá- Maringá-PR.
- Zucoloto, P. C. S. do V. (2007). O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. *Revista bras. crescimento e desenvolvimento humano*. abr., 17 (1), 136-145. Recuperado em 8 de setembro de 2009 de <http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412822007000100014&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0104-1282.

APÊNDICES

Apêndice 1

TERMO DE ANUÊNCIA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL

Eu,.....

Autorizo, Valéria Garcia da Silva, portadora do RG n° 9258.913-7 e CPF 046.251.479-05 (discente do Programa de Pós-Graduação mestrado em Psicologia da UEM), sob orientação da professora Dr^a. Nilza Sanches Tessaro Leonardo, portadora do RG n° 3731227-4 e CPF 755614509-30, a realizar a pesquisa intitulada: “Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento psíquico infantil: compreendendo o processo de escolarização.”no(a).....

Essa pesquisa tem como objetivos gerais: compreender o desenvolvimento humano destacando o período da infância, bem como o processo de escolarização e sua influência no desenvolvimento do psiquismo infantil segundo os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural; investigar a compreensão de professores de ensino fundamental de 1º a 4º série sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, identificando o que pensam sobre o papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico da criança.

É assegurado o anonimato sobre a identidade dos participantes, bem como, do estabelecimento e da cidade em que a pesquisa será realizada. Cabe ressaltar, que a mesma será submetida à apreciação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá.

Assinatura do secretário (a) de educação

RG:

CPF

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento psíquico infantil: compreendendo o processo de escolarização.

Eu, Valéria Garcia da Silva, aluna do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, venho solicitar o seu consentimento e colaboração no sentido de participar de uma pesquisa intitulada: “Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento psíquico infantil: compreendendo o processo de escolarização.” que será realizada com professores do ensino fundamental de escolas da rede pública do Estado do Paraná.

Essa pesquisa tem como objetivos gerais: compreender o desenvolvimento humano destacando o período da infância, bem como o processo de escolarização e sua influência no desenvolvimento do psiquismo infantil segundo os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural; investigar a compreensão de professores de ensino fundamental de 1º a 4º série sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, identificando o que pensam sobre o papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico da criança.

O projeto estrutura-se como pesquisa qualitativa tendo como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural que possui como pressuposto epistemológico o Materialismo Histórico-Dialético. Foi escolhida a técnica verbal de entrevista semi-estruturada e para análise dos dados será utilizado o procedimento da análise categorial.

Pretende-se contribuir de forma científica e social tanto para a compreensão do tema acerca do desenvolvimento psíquico infantil e a influência do processo de escolarização para este, como também propor reflexões, com o intuito de rever alguns posicionamentos no âmbito escolar, e promover alternativas, nas ações pedagógicas, para o sistema educacional brasileiro. Com o intuito de contribuir para a ciência Pedagógica ao elucidar aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento da criança e os trabalhos desenvolvidos pela escola a fim de promover crescimento intelectual e aquisição de conteúdo.

A pesquisa propõe o preenchimento de uma ficha de identificação, destinada a obter informações sobre idade, sexo, grau de escolaridade, etc dos participantes. E uma entrevista que será realizada utilizando-se de um roteiro semi-estruturado, previamente elaborado. Será utilizado um gravador com fita cassete para o registro dos dados, e espera-se para a realização da entrevista, aproximadamente trinta minutos com o participante, sendo o horário marcado com antecedência. O local para a realização das entrevistas será a própria instituição escolar. Será, esclarecido antes e durante a pesquisa, a metodologia a ser aplicada para o estudo.

Os dados serão trabalhados e analisados de forma que se mantenha o anonimato, o sigilo e a privacidade sobre a identidade dos participantes, bem como do estabelecimento e da cidade em que a pesquisa será realizada. Cabe ressaltar que a mesma será submetida à apreciação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá. Sendo garantida ao participante a liberdade de recusar ou retirar o consentimento, de participar da pesquisa, sem nenhuma penalização.

Eu.....
.....RG n°..... após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, em dele participar.

_____ Data: ____/____/____

Assinatura do participante

OBS: Equipe:

1- Nome: Valéria Garcia da Silva (pesquisadora) Telefone: (44) 8404-7572 ou (44) 3034-5727 Endereço Completo: Rua Santos Dumont, 3472 Maringá -PR.

2- Nome: Nilza Sanches Tessaro Leonardo (orientadora) Telefone: (44) 3261-4291 Endereço Completo: Departamento de Psicologia da Universidade estadual de Maringá – Avenida Colombo n° 5790, bloco 118.

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Sala 01 – Bloco 010 – Campus Central – Telefone: (44) 3261-4444.

Eu, Valéria Garcia da Silva, aluna do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo ao participante.

APÊNDICE 3

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

- 1) Nome (apenas iniciais):
- 2) Sexo:
- 3) Idade:
- 4) Grau de escolaridade:
- 5) Tempo de experiência profissional:
- 6) Cursos de formação realizados após a formação profissional:

APÊNDICE 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Compreensão do professor a respeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança (como a criança aprende e se desenvolve).
- 2) compreensão acerca da influência dos conteúdos escolares (científicos) no desenvolvimento psíquico da criança.
- 3) Recursos didáticos pedagógicos, bem como metodologias utilizadas pelos educadores em sala de aula.
- 4) Referencial teórico que norteia a prática pedagógica dos professores e se os mesmos estão se aprofundando teoricamente nesta abordagem por meio de estudos e/ou cursos de capacitação.
- 5) Se professor considera satisfatória a formação inicial (graduação) para exercício da prática pedagógica.
- 6) Como o professor compreende o bom desempenho escolar, ou o sucesso escolar.
- 7) A quem ou a que os educadores atribuem o sucesso e/ou o fracasso do aluno na sala de aula.

ANEXO 1



Universidade Estadual de Maringá

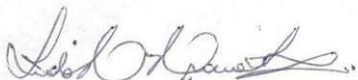
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

Registrado na CONEP em 10/02/1998

CAAE Nº. 0275.0.093.000-09

PARECER Nº. 499/2009

Pesquisador (a) Responsável: Nilza Sanches Tessaro Leonardo	
Centro/Departamento: CCH – Departamento de Psicologia	
Título do projeto: Psicologia histórico-cultural e o desenvolvimento psíquico infantil: compreendendo o processo de escolarização	
<p>Considerações:</p> <p>O projeto trata das questões referentes à escolarização da criança e tem como objetivos: compreender o desenvolvimento humano, destacando o período da infância; o processo de escolarização e sua influência no desenvolvimento do psiquismo infantil, segundo os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural; investigar a compreensão dos professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª série sobre este processo e o papel da escola no desenvolvimento psíquico da criança. Para tanto serão feitas entrevistas semi-estruturadas com quinze professores de três escolas públicas de _____ (segundo Autorização apensa ao projeto).</p> <p>A documentação apresentada inclui cronograma com coleta de dados prevista para o período de novembro de 2009 a maio de 2010; orçamento na ordem de R\$370,00, a ser custeado pelas pesquisadoras; Autorização do Departamento de Educação de _____ - PR para a realização da pesquisa em três escolas municipais, e o roteiro da entrevista a ser aplicada aos professores. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexado ao projeto contempla as garantias ao sujeito da pesquisa preconizados pela norma ética vigente, menciona a gravação das entrevistas, mas não esclarece a destinação final das mesmas.</p> <p>Parecer:</p> <p>Considerando que a falta de informação no TCLE pode ser facilmente sanada, Somos de parecer pela aprovação do projeto, sugerindo que seja mencionada no TCLE destinação final das gravações (destruição das gravações após a transcrição das entrevistas e finalização do estudo).</p>	
Situação: APROVADO	
CONEP: (X) para registro () para análise e parecer Data: 9/10/2009	
O pesquisador deverá apresentar Relatório Final para este Comitê em: 30/4/2011	
<p>O protocolo foi apreciado de acordo com a Resolução nº. 196/96 e complementares do CNS/MS, na 183ª reunião do COPEP em 9/10/2009.</p>	 PROFª.DRª. Ieda Harumi Higarashi Presidente do COPEP

Em suas comunicações com esse Comitê cite o número de registro do seu CAAE.
 Bloco 10 sala 01 – Avenida Colombo, 5790 – CEP: 87020-900 – Maringá - PR
 Fone-Fax: (44) 3261-4444 – e-mail: copep@uem.br