



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

**Centro de Educação e Humanidades**

**Faculdade de Educação**

**Tânia Maselli Saldanha Leite**

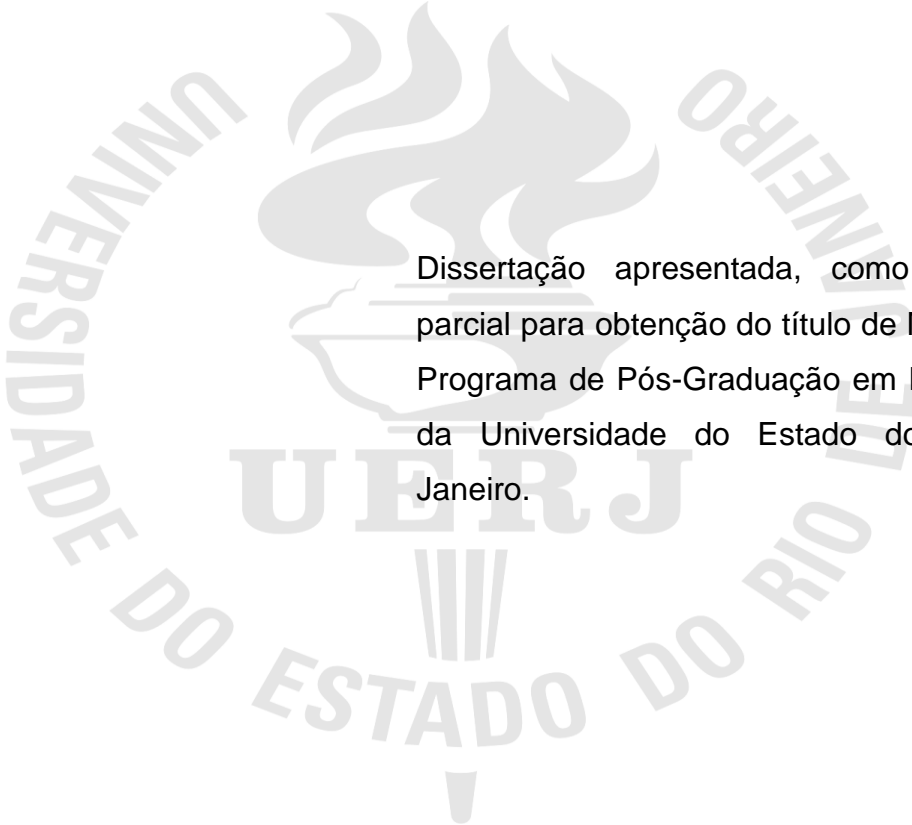
**Entre alunos, seus professores e o fracasso escolar:  
reflexões sobre o conflito de sentidos na escola pública  
contemporânea**

Rio de Janeiro

2010

Tânia Maselli Saldanha Leite

**Entre alunos, seus professores e o fracasso escolar:  
Reflexões sobre o conflito de sentidos na escola pública contemporânea**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna

Rio de Janeiro

2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

L533 Leite, Tânia Maselli Saldanha.  
Entre alunos, seus professores e o fracasso escolar:  
reflexões sobre o conflito de sentidos na escola pública  
contemporânea / Tânia Maselli Saldanha Leite - 2010.  
99 f.

Orientador: Luiz Antonio Gomes Senna.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio  
de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Fracasso escolar – Rio de Janeiro (Cidade) – Teses. 2.  
Professores e alunos – Rio de Janeiro (Cidade) – Teses. 3.  
Ensino fundamental – Rio de Janeiro (Cidade) – Teses. 4.  
Escolas públicas – Brasil – Teses. I. Senna, Luiz Antonio  
Gomes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação. III. Título.

dc

CDU 371.212.72(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

---

Assinatura

---

Data

Tânia Maselli Saldanha Leite

**Entre alunos, seus professores e o fracasso escolar:  
reflexões sobre o conflito de sentidos na escola pública contemporânea**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 25 de agosto de 2010.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna (Orientador)  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Lúcia Guimarães de Mattos  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Viana Souza  
Faculdade de Educação da UNIRIO

Rio de Janeiro

2010

## DEDICATÓRIA

Ao meu filho adorado, grande amigo, companheiro e melhor presente que Deus poderia ter me dado, João Marcelo, que sempre está ao meu lado, me incentivando e dando força para que eu continue meu trabalho.

Aos meus colegas de escola, sem os quais eu não teria tantos questionamentos que impulsionassem meus estudos.

Aos meus alunos, sempre instigantes e desafiadores, razão para muitas pesquisas.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu tão querido orientador, Prof.Dr. Luiz Antonio Gomes Senna, que não permitiu que eu desistisse no meio do caminho; mostrando através de todo seu conhecimento acadêmico, sua prática pedagógica, seu carisma e seu sorriso amigo, o quão árduo, mas extremamente gratificante, é o trabalho de um educador.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Lucia Guimarães de Mattos por ter orientado meus primeiros passos no fascinante mundo da pesquisa.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Helena Viana Souza , que tão carinhosamente me acolheu, aceitando participar desta banca.

Aos meus colegas de grupo de pesquisa, que tanto contribuíram em meu caminhar acadêmico.

Sempre fui previsível ao me relacionar com meus alunos, e só descobri isso quando comecei a andar com meu mestre. Dava aula no mesmo tom de voz. Fazia críticas e dava broncas da mesma maneira. Variava os verbos e substantivos, mas não a forma e o conteúdo. Os alunos estavam com o saco cheio de um professor que parecia mais uma múmia do Egito do que um ser humano versátil. Não aguentavam mais ouvir que seriam derrotados na vida se não estudassem.

*Augusto Cury – O Vendedor de Sonhos*

## RESUMO

LEITE, Tânia. *Entre alunos, seus professores e o fracasso escolar*. reflexões sobre o conflito de sentidos na escola pública contemporânea. 2010. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

Este trabalho aborda algumas questões relacionadas ao fracasso escolar no universo das escolas de ensino público municipal, em especial da cidade do Rio de Janeiro, partindo do pressuposto de que as dificuldades que os professores vêm encontrando atualmente em exercer suas funções interferem no desempenho acadêmico dos alunos. Estarão presentes os seguintes questionamentos: no que consiste ser aluno no Ensino Fundamental?; em que consiste ser professor no Ensino Fundamental?; como se explica a escola na pós-modernidade?; como explicar o sujeito contemporâneo?; como acontece a construção do conhecimento diante desses fatos? Para fundamentar teoricamente os temas da investigação, esta pesquisa se articula entre Piaget ao definir o sujeito cognoscente do processo ensino-aprendizagem, Vygotsky ao explicar o sujeito contemporâneo, Stuart Hall ao interpretar a identidade cultural na contemporaneidade e Luiz Antonio Gomes Senna em seus estudos e teorias sobre a escola pública contemporânea, os sujeitos que a habitam e de como ocorre a construção do conhecimento. A pesquisa envolveu levantamento de dados bibliográficos sobre os temas contemporaneidade, identidade, escola, sujeito contemporâneo, sujeito cognoscente, as relações professor/ aluno/ aprendizagem e a construção de conhecimentos.

Palavras-Chave: Identidade. Contemporaneidade. Escola. Ensino fundamental. Fracasso escolar. Professor. Aluno. Conhecimento.



## **ABSTRACT**

This research presents some issues related to school failure inside the universe of the municipal schools, especially in the Rio de Janeiro city, assuming that the difficulties the teachers have been finding nowadays in performing their functions interfere in their students' academic lives. The following questions will be present: In what does it consist being a student in the fundamental school? In what does it consist being a teacher in the fundamental school? How does it explain the school in the pos-modernity? How does it explain the contemporary subject? How does the knowledge construction happen in face of all these facts? In order to theoretically substantiate these investigation themes, this research is articulated among Piaget as defining the knowledge subject of the learning-teaching process, Vygotsky as explaining the contemporary subject, Stuart Hall as interpreting the cultural identity in the contemporaneity and Luiz Antonio Gomes Senna in his studies and theories about the contemporary public school, its subjects and how the knowledge construction occurs. The research involved bibliographic data about the themes contemporaneity, identity, school, contemporary subject, knowledge subject, the relation teacher/student/learning and the knowledge construction.

Keywords: Identity. Contemporaneity. School. Fundamental education. School failure. Teacher. Student. Knowledge.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
1	<b>O FRACASSO ESCOLAR E AS DIFERENTES ASPIRAÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS</b> .....	13
1.1	<b>Professor e alunos: diferentes sujeitos sociais e a busca da interação cultural</b> .....	13
1.2	<b>As representações sociais</b> .....	17
1.3	<b>A (difícil) relação professor/aluno e o fracasso escolar</b> .....	21
2.	<b>A ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL DE ONTEM E DE HOJE</b> .....	25
2.1	<b>Uma visão geral</b> .....	26
2.2	<b>A escola e suas origens no Brasil</b> .....	27
2.3	<b>A escola pública para todos</b> .....	30
3.	<b>O SUJEITO CONTEMPORÂNEO</b> .....	34
3.1	<b>O sujeito do conhecimento científico</b> .....	35
3.2	<b>A crise de identidade</b> .....	41
3.3	<b>A sociedade informática e a globalização</b> .....	44
3.4	<b>As identidades <i>professor e aluno</i></b> .....	47
3.5	<b>A cultura científica escolar e a contemporaneidade</b> .....	50
4	<b>A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO</b> .....	52
4.1	<b>A epistemologia genética de Piaget</b> .....	53
4.2	<b>Vygotsky e a teoria sociointeracionista</b> .....	57
4.2.1	<u>Linguagem e pensamento</u> .....	60
4.2.2	<u>Aprendizagem e desenvolvimento</u> .....	62

4.3	<b>Coincidências e divergências entre Piaget e Vygotsky</b> .....	65
4.3.1	<u>Desenvolvimento e aprendizagem</u> .....	65
4.3.2	<u>Desenvolvimento e construção do conhecimento</u> .....	66
4.3.3	<u>Pensamento e linguagem</u> .....	67
4.3.4	<u>A escola e o papel do professor</u> .....	70
4.4	<b>As teorias de Piaget e Vygotsky na escola contemporânea</b> .....	72
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	74
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	82

## INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende trazer uma reflexão sobre a visão dos professores, em especial das escolas de ensino público do Município do Rio de Janeiro, sobre o fracasso escolar e as demandas pessoais dos seus alunos. Pretende-se analisar como as dificuldades apresentadas pelos professores podem estar relacionadas com o fracasso escolar, particularmente entre alunos do ensino fundamental, na tentativa de elucidar o que os professores chamam de fracasso e o que poderia ser um comportamento específico desses alunos, diante de suas demandas pessoais.

Existe um entendimento recorrente entre os professores de que o fracasso existe por conta dos alunos que não conseguem aprender devido ao desinteresse e à rebeldia de seguir os moldes ditados pela instituição escolar. Essa é a opinião dos professores e não se pretende, aqui, entrar no mérito de quais categorias se utilizariam para discutir se há ou não fracasso nas escolas de ensino público do Município do Rio de Janeiro.

Analisando a visão dos professores, seria possível dizer que fracasso seria não tirar boas notas nas provas, ou não obter sucesso na avaliação global do aluno? Seria, portanto uma situação de fracasso para aquele aluno que não assimila o conteúdo acadêmico e não se prepara para um concurso ou vestibular? Mas seria esse o objetivo do atual aluno do ensino fundamental das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro?

Questiona-se o que esses alunos esperam da escola e de seus professores. Seria real a preocupação dos professores com os concursos e vestibulares? Seria esse o objetivo dos alunos em relação à escola? Seria o fracasso uma resposta as verdadeiras demandas desses alunos que habitam as escolas públicas do século XXI? E que escola é essa? Professores e alunos veem a escola da mesma forma? Qual a visão de cada um desses personagens sobre o mesmo cenário? Nesse palco de interações sociais e culturais existe a construção do conhecimento científico. Se essa é a busca, como atingi-la? Como obter sucesso diante de tantas dificuldades e desencontros? Seria possível?

Não existe aqui a pretensão de trazeremos receitas milagrosas para combater o fracasso escolar. Pretende-se discutir a divergência de visões entre professores e alunos, suas atitudes e aspirações no cotidiano escolar. Quem é esse aluno, quem é esse professor e como se vivencia essa situação de fracasso, são questões vistas no primeiro capítulo.

No segundo capítulo será apresentada uma visão das mudanças ocorridas na escola pública a partir do momento em que surge a obrigatoriedade escolar, a necessidade de uma escola para todos, nos anos de 1970 com a Lei 5692/71 do Governo Federal.

No terceiro capítulo discutir-se-á o sujeito contemporâneo, aqui representado pelo aluno e pelo professor, sua identidade cultural, baseando-se no fato de que a identidade dos sujeitos está relacionada com a falência do conceito da modernidade, uma vez que os indivíduos já não acreditam mais na sociedade. Os alunos não se submetem à escola, pois não acreditam no modelo de sociedade que lhes é imposto.

No quarto capítulo será abordada a construção do conhecimento: que conhecimento é esse que se produz na escola, que visão de mundo se aplica ao conhecimento para se analisar o sucesso escolar ou não, gerando assim, um conflito no ambiente escolar, onde o professor trabalha para um sujeito científico que não mais frequenta a escola pós-moderna.

No quinto capítulo, nas considerações finais, pretende-se abordar a complexa relação que se dá entre professor e aluno, diante do conhecimento, uma vez que o professor encontra dificuldade para levar o aluno, em sua individualidade, a interagir com o outro em sua área de desenvolvimento proximal. Reconhecendo-se a complexidade da questão, não haverá a pretensão de se relacionarem soluções para dar conta desse impasse nas escolas públicas de ensino fundamental do Município do Rio de Janeiro, mas sim, sugestões para um possível convívio menos conflituoso entre esses sujeitos do conhecimento.

## **1 O FRACASSO ESCOLAR E AS DIFERENTES ASPIRAÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS**

Há mais de três décadas convivo nesse ambiente das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro e tenho presenciado as dificuldades enfrentadas por professores e alunos na construção de laços afetivos e de aprendizagem. Muitas vezes, o que deveria ser um espaço de construção de conhecimento mais se parece com uma disputa de terreno, com demarcação de limites e regras. Professores e alunos não conseguem se entender, falando línguas diferentes, em busca de metas opostas, assombrados pelo fracasso escolar.

Percebo o fracasso escolar não como incapacidade do professor de ensinar ou do aluno de aprender, ou mesmo por problemas médicos ou sociais de qualquer um dos atores do processo educacional, mas pela falta de uma melhor compreensão de quem é realmente esse sujeito aprendente e as dificuldades que o professor vem enfrentando em trabalhar com ele nesse mundo pós-moderno que se apresenta.

### **1.1 Professor e alunos: diferentes sujeitos sociais e a busca da interação cultural**

O aluno, esse jovem adolescente, apresenta um estigma social de ser rebelde, irreverente, inconsequente, de não se interessar por nada, e de se deixar influenciar pelas ideologias transmitidas pelas mídias. Estudos sobre juventude e adolescência têm trazido considerações negativas sobre esse fenômeno, que geram conceitos e idéias amplamente difundidos de que a adolescência representa um problema para a família, a escola e a sociedade. De acordo com Bock (2004, p.32):

A adolescência tem sido tomada, em quase toda a produção sobre o assunto, na psicologia, como uma fase natural de desenvolvimento, isto é, todos os seres humanos, na medida em que superam a infância, passam necessariamente por uma nova fase, intermediária à vida adulta, que é a adolescência. Inúmeros estudos dedicam-se à caracterização dessa fase e a sociedade apropriou-se desses conhecimentos, tornando a adolescência algo familiar e esperado. Junto com os primeiros pelos no corpo, com o crescimento repentino e o desenvolvimento das características sexuais, surgem as rebeldias, as insatisfações, a onipotência, as crises geracionais, enfim tudo aquilo que a psicologia, tão cuidadosamente, registrou e denominou de adolescência.

A origem da palavra adolescência, do latim *adolescere*, que significa *crescer ou crescer até a maturidade*, enfatiza que esse é um período de transição, em que são necessários ajustes entre o comportamento de criança e o de adulto. As mudanças não são apenas biológicas, mas também de papéis, idéias e atitudes, numa fase de grande importância na formação do caráter, onde são fundamentais as circunstâncias sociais e históricas.

A juventude tem sido vista sob diferentes ângulos, criando-se várias interpretações para esse período de nossas vidas. Assim, essa pode ser a fase de transição para a vida adulta, em que o jovem seria aquele “que ainda não chegou a ser” (Salem, 1986), negando seu presente vivido. Há também a visão romântica de uma juventude, ou melhor, um tempo, de liberdade, prazer, experimentações e irresponsabilidade; trazendo um mercado de consumo especial de músicas, revistas, roupas e adereços próprios; sem esquecer a tendência de se perceber essa fase como o momento de crises e conflitos, distanciamento da família e baixa auto-estima. Faz-se necessário, portanto, um cuidado especial para não se arraigar nesses modelos socialmente construídos e se analisar a juventude de forma negativa, sem a apreensão de como esses jovens constroem suas experiências.

Entende-se a juventude tanto pelo caráter universal do desenvolvimento físico e das mudanças psicológicas, como uma condição social ou um tipo de representação. De acordo com o momento histórico, cada grupo social lida com esse jovem de diversas formas, de acordo com suas culturas, classes sociais, etnias, opções religiosas, sexuais e também espaços geográficos. Entretanto, principalmente, deve-se levar em conta que esse é o momento em que esse conjunto de transformações orgânicas, afetivas, sociais e relacionais estará presente e influenciará, de algum modo, toda uma vida.

O professor, embora não seja mais um adolescente, também enfrenta conflitos e desafios como: baixos salários, sobrevivência, violência dentro e fora dos muros escolares, pressões sobre os currículos escolares, o fracasso escolar, a globalização e a urgente necessidade de encontrar um meio de interagir com esses alunos, de modo a estabelecer um perfeito diálogo na construção do saber coletivo.

Cabe ressaltar que tanto o professor quanto o aluno são sujeitos sociais, determinados por suas origens familiares, marcados por suas culturas e influenciados por suas relações sociais. E também são seres humanos portadores de desejos e aspirações, que os movem e alimentam em suas histórias pessoais, na interpretação do mundo e dando sentido às suas falas e ações. Pode-se dizer, portanto, que a essência do indivíduo não está dentro dele, mas no mundo das relações sociais, uma vez que o homem se constitui na relação com o outro, na interligação das dimensões biológicas, sociais e culturais.

Ao se tornar professor, sujeito de uma cultura científica, com base no conhecimento teórico adquirido, dono da razão; esse indivíduo parece esquecer seus desejos e sonhos de juventude, assim como de suas origens sociais e culturais (muitas vezes exatamente as mesmas de seus alunos), e passa a exigir que seus alunos pensem e ajam como sujeitos de um mundo cartesiano, estritamente idealizado como numa abstração teórica; o que mesmo que lhes seja possível, se recusam a fazer.

Professores e alunos, ao entrarem no ambiente escolar, não deixam de ser seres humanos, carregados de sentimentos e desejos. Mas a grande diferença entre eles está na crença, entre os professores, de que o estudo é o único caminho para um futuro melhor e uma segurança de vida para esses jovens alunos. Enquanto que seus alunos, jovens frutos de uma sociedade imediatista, acreditam apenas no presente e no prazer do momento, sem maiores preocupações com o amanhã.

Considerando-se que cabe ao professor a função de auxiliar o aluno na tarefa de apropriação do conhecimento produzido pela humanidade, torna-se impraticável pensar no processo ensino-aprendizagem de forma desvinculada da realidade social. Torna-se fundamental que o professor compreenda e aceite a transformação pela qual a sociedade está passando, para melhor adequar os currículos e as



formas de aquisição dos conhecimentos escolares, por parte desses alunos que frequentam as salas de aula contemporâneas.

Admitimos que a formação do professor, assim como sua maneira de ver o processo educativo, tem por base a lógica racional, onde suas práticas escolares são orientadas pelos valores da cultura científica, num modelo cartesiano, onde o sujeito é basicamente racional, individual, trabalhando com uma única verdade, concepção essa, facilmente incorporada no ideário do professor. Uma vez que se percebe que a cultura cartesiana reduz todas as pessoas a uma só abstração social, atemporal e desterritorializada, entende-se porque o professor não consegue perceber o aluno como um sujeito socialmente constituído.

Ao entrar na escola o aluno passa a ser visto como aquele que deve ser disciplinado, obediente, pontual e eficiente nos estudos, pois esse é o comportamento esperado para o aluno idealizado pelo professor e aceito pela escola. Quando o jovem se recusa a seguir esse modelo, recebe o rótulo de indisciplinado, mau aluno, sendo avaliado como aquele que apresenta dificuldade de aprendizagem. Cabendo-lhe apenas a opção de se “enquadrar”, ou será “excluído” do sistema escolar.

Torna-se difícil para o professor reconhecer nesse *jovem* o seu *aluno*, assim como a diversidade (étnica, de gênero, de orientação sexual ou outras) que ele representa. O cotidiano escolar envolve diferentes sujeitos (professores, alunos, pais, funcionários) em uma complexa trama de relações sociais que incluem alianças, conflitos, imposição de normas, regras e estratégias onde os saberes dão forma à prática educativa, fazendo da instituição escolar um permanente processo de construção social (Abrantes, 2003).

## 1.2 As representações sociais

Para melhor compreensão dessas relações que permeiam o cotidiano escolar, acredita-se seja necessário um esclarecimento sobre os estudos relativos às representações sociais. A teoria das representações sociais tem se apresentado como um recurso na compreensão dos fenômenos de senso comum e de práticas sociais, tornando-se importante na educação, principalmente ao tratar as relações que permeiam os indivíduos que dela participam, estabelecendo relações entre si e construindo imagens socioculturais e sociocognitivas. Este estudo procura investigar como se formam e funcionam os sistemas utilizados para classificar os grupos sociais, assim como interpretar os acontecimentos cotidianos.

As representações sociais expressam como as pessoas entendem o mundo, permitindo perceber quais os referenciais sociais que esse grupo assume diante dos aspectos da sociedade a que pertencem. Serge Moscovici (1978) define representação social como um sistema de valores, noções e práticas que proporcionam meios para que os indivíduos possam se orientar no contexto social e material, de forma a dominá-lo. Dessa forma, a partir da organização de conhecimentos, o homem se integra a um grupo e se permite uma relação de intercâmbios.

De acordo com Moscovici (1978) o sujeito se constitui nas relações sociais e esse fato ocorre através da linguagem. Para ele as representações sociais são mais do que representações coletivas referentes a conhecimentos e crenças, produzindo realidades e senso comum. As representações sociais seriam, portanto, todos os saberes populares e do bom senso comum, elaboradas e compartilhadas coletivamente, com o objetivo de construir e interpretar o real, levando os indivíduos a produzirem comportamentos e interações com o meio, fazendo com que ambos se modifiquem.

Para o referido autor a teoria das representações sociais implica a consideração de aspectos individuais e coletivos do conhecimento social, ou seja, o sujeito se constitui nas relações sociais, o que ocorre através da linguagem.

Aproveitando a afirmação de Edgar Morin (1990, p.110, 111) de que “palavras, idéias e frases associam-se intimamente à representação de que denotam os elementos, acontecimentos, ações, coisas, seres e de que designam o sentido global”, pode-se entender que as representações são, portanto, expressas através de sinais verbais e não verbais, em que “a linguagem é um sistema de diferenças e identidades, e a cognição do homem desenvolve em operações lógicas para o pensamento os dois tipos de operações computantes: separar e associar”.

Entende-se a possibilidade de caracterização da representação a partir do processo de conhecimento do homem, buscando esclarecimentos em Morin (1990, p.13), ao afirmar que “quando o pensamento descobre o gigantesco problema dos erros e ilusões que não cessaram e não cessam de impor-se como verdade ao longo da história, ele deve procurar conhecer-se”. Dessa forma, é possível contextualizar o fenômeno social em estudo através da sistematização das informações conhecidas para uma visão global, permitindo entender os limites e possibilidades impostos por uma organização social aos indivíduos que a integram.

Percebe-se que a teoria das representações sociais pode se constituir como um elemento essencial para uma análise dos possíveis mecanismos de interferência no processo educativo, devido às suas relações com a linguagem e o imaginário social. As interações sociais com as quais nos defrontamos diariamente, as novas questões, informações, as conversas com os amigos, em casa, no trabalho, tudo isto, de alguma maneira, fazendo com que manifestemos nossas opiniões através de julgamentos e posições tomadas. Esse universo de interações e representações passa a produzir “teorias” do senso comum que ajudam a formar a identidade de um grupo e o sentimento de pertencimento a ele (MAZZOTTI, 1994).

Assim, para Wolfgang Wagner (2000, p.14), a representação social é vista como “um conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social”.

Denise Jodelet (2002, p.22) acredita que a representação social deve ser estudada a partir dos elementos afetivos, mentais e sociais, integrados à cognição, linguagem e às relações sociais que afetam as representações e a realidade sobre a qual vão intervir, definindo as representações sociais como “uma forma de

conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

O estudo das representações leva, portanto, à percepção de como os diferentes aspectos da vida social se apresentam aos grupos, ou segmentos e se configuram como um estado de “ordem” (assumindo como referencial) ou “desordem” (pondo em cheque a estrutura e a organização social). Segundo Moscovici (1978) as representações são mais do que “opiniões” ou “imagens”, mas teorias criadas com base em valores e conceitos coletivos que determinam as condutas desejáveis ou admitidas pelo grupo. Dessa forma, torna-se possível definir os contornos de um grupo e até mesmo distinguir um grupo do outro através de suas caracterizações.

As representações passam a se constituir como marcas (*“imprintings culturais”*) que a sociedade imprime nos sujeitos, garantindo o alargamento e a acumulação de saberes, valores, costumes e idéias, embora possa também acarretar uma não variação desses aspectos sociais. Assim, uma sociedade pode apresentar diferentes características em relação às marcas culturais; o que explica o fato de que quanto maior a riqueza de experiências, maiores serão as possibilidades de criação do indivíduo, enquanto que o contrário leva a uma maior submissão aos *“imprintings culturais”*.

De acordo com Morin (1990, p.114), a linguagem é o instrumento que permite “a cultura imprimir-se sob a forma de saberes, experiências, normas, injunções, interditos, na intimidade de cada espírito e com isso, fornece a cada espírito, possibilidades próprias de desenvolvimento, ao mesmo tempo que exerce controle social sobre esse desenvolvimento”.

As diferentes visões de mundo assumidas pelo homem são expressas em suas representações, no âmbito das quais, o indivíduo utiliza diversas formas de linguagem para expressar óticas variadas e coerentes com sua posição na sociedade. É através da linguagem que o sujeito formula a crítica, o desvio e se exprime em diferentes situações de sua existência.

Para Morin (1990) a representação é vista como expressão do conhecimento humano, o que resulta da apreensão do indivíduo sobre uma realidade, que pode vir

a ser real e objetiva ou real e imaginária, tendo como base as experiências vividas, dependendo de como cada indivíduo percebe o mesmo fenômeno.

Pode-se dizer que as representações sociais seriam padrões de conduta (inconscientes ou não) que formam nosso modo de ser, agir e pensar a respeito de determinados fenômenos ou experiências de vida; podendo se referir a um padrão predominante no passado ou uma configuração dialética entre elementos do passado e do presente, levando a uma perspectiva futura. Percebe-se que o estudo dessas representações muito tem contribuído para o alargamento das formas de conhecimento humano.

O estudo das representações sociais vem se destacando em diferentes áreas do conhecimento pelas contribuições que traz à compreensão do sujeito, como este se interpreta e como interpreta os outros e o mundo ao seu redor. Percebe-se nesse contexto, que a educação surge como processo de aprendizagem dos diferentes códigos e das habilidades necessárias para a convivência em sociedade.

O conhecimento das representações sociais que envolvem educadores, educandos e todos os outros pertencentes à comunidade escolar permite o desenvolvimento de uma nova visão para a tarefa educativa. Esta surge como uma prática que reproduz e recria as relações sociais, fazendo-se necessário, portanto, saber ouvir sem a precipitação de uma interpretação imediata, percebendo que o discurso construído é resultado da interação entre as pessoas e não uma resposta às questões pré-estabelecidas (MADEIRA, 1991).

Acredita-se que um breve estudo sobre a teoria das representações sociais pode vir a ser de grande utilidade para uma reflexão sobre a atuação do imaginário social sobre o pensamento e as formas de conduta de pessoas e seus grupos, possibilitando uma maior compreensão, por parte dos professores, sobre essas interações sociais e suas interferências no cotidiano escolar. Assim como Mazzotti (1994, p.77), acredita-se que:

Enquanto grupo socioprofissional, construímos nossas próprias representações e, em função delas, construímos nossas práticas e as impomos aos alunos, na suposição de que sabemos o que é bom para eles. Se o conhecimento das representações sociais, as de nossos alunos e de suas famílias, bem como as nossas próprias, puder nos ajudar a alcançar uma maior descentração no que se refere aos problemas educacionais já terá demonstrado sua utilidade.

Acredita-se, dessa forma, que a partir da compreensão das representações sociais, tornam-se mais claras as atitudes de alunos e professores, suas interações e seus conflitos diante dos desafios que a sociedade lhes impõe.

### 1.3 A (difícil) relação professor / aluno e o fracasso escolar

A relação professor/aluno tem se transformado em algo desgastante para os dois lados. Enquanto que para os professores, os alunos se apresentam como irresponsáveis e indiferentes ao processo educacional, para esses jovens seus professores mostram-se distante de seus interesses, e a escola uma dura obrigação.

Os jovens procuram demarcar sua identidade num mundo próprio de práticas culturais, representações sociais, envoltos nos mais diferentes estilos e rituais simbólicos, junto aos quais constroem sua autoestima. Segundo Pais (1993, p.94) os amigos do grupo “constituem o espelho de sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros”. Por vezes alguns grupos sócio-culturais podem levar esses adolescentes a práticas de delinquência, intolerância e agressividade. Ao se transformar em “aluno” esse “jovem” obriga-se a ser disciplinado, obediente, pontual e eficiente nos estudos. Diante desse quadro, as diferenças sociais, culturais, familiares e tantas outras que esses jovens apresentam em relação ao padrão estipulado pela cultura escolar como o correto para um aluno, passam muitas vezes, a serem vistas como dificuldades de aprendizagem ou distúrbios mentais, oferecendo a esse aluno apenas duas opções: se “enquadrar” ou ser “excluído”.

Para esses jovens, com seus diversos “looks”, pertencentes a diferentes “tribos”, carregando suas próprias histórias de vida e culturas, “tornar-se aluno” não mais significa submissão a modelos pré-estabelecidos, mas sim construção de experiências, sentidos e interações sociais (Dubet, 2006). Essa ambiguidade em *ser jovem* e *ser aluno* muitas vezes se transforma em uma condição difícil de ser

articulada, gerando tensões e conflitos no espaço escolar. A sala de aula torna-se palco desses conflitos, não só entre alunos, como entre esses e os professores; uma vez que esses alunos não se mostram mais dispostos a reconhecer uma autoridade no professor, sendo necessário que ele construa sua própria legitimidade entre os jovens (DUBET, 2006).

O aluno “ideal”, aquele que cumpria todas as suas tarefas escolares, quieto e atento a tudo o que o professor falava na aula, imóvel e silencioso, restrito a responder quando solicitado apenas, faz parte de uma época que parece tão distante, e já não é mais encontrado nas salas de aula atuais. Os alunos “reais”, além de não se encaixarem naqueles moldes tradicionais, estão sempre em busca do prazer em suas atividades, dando mais importância ao ter do que o saber, impulsionados pela sociedade de consumo em que vivem. Essa é a geração que tem todo o conhecimento que quiser a um clique no mundo virtual da internet, a escola e o professor perdem a antiga função de detentores do saber. A educação formal da escola que exige disciplina e impõe regras não se mostra nem um pouco prazerosa para esse jovem, que vê o conhecimento transmitido pela escola como algo inútil para sua vida prática. O aluno não mais acredita na importância do conhecimento científico escolar em sua vida futura, em seu sucesso pessoal ou profissional.

Percebe-se que esse jovem aluno atual é capaz de permitir ser influenciado, controlado, até mesmo seguido pelo mundo das mídias (TV, internet, “orkut”, “twitter”), as quais determinam seus padrões de normalidade, conduta e estética. Mas ao mesmo tempo se recusa a fazer parte dos moldes que lhe são impostos pela escola.

Entre os professores parece ser voz corrente que os alunos se recusam a aprender, eles não acreditam na escola, nem na sociedade em que ela se baseia. Ir à escola é uma obrigação para eles, uma vez que o governo vincula sua frequência ao pagamento da Bolsa Família (bonificação que o governo dá para os pais que mantêm seus filhos na escola). Esse jovem se permite frequentar o ambiente escolar, mas não admite se tornar sujeito da cultura científica. Aprende apenas o que lhe interessa no momento, não tem ambição de memorizar os conteúdos

programáticos que o professor insiste em lhe ensinar, em nome de um provável concurso ou vestibular.

Acredita-se que a grande dificuldade do professor contemporâneo esteja no fato de ser formado dentro de uma cultura científica, preparado para dar aula para um sujeito dessa mesma cultura, que não mais existe, pelo menos na nossa escola pública. Esse jovem é regido por uma cultura imediatista, tecnológica, individualista, fruto do chamado mundo pós-moderno em que vivemos atualmente.

A responsabilidade pelo insucesso escolar não deve ser atribuído apenas ao aluno (e sua família), ou ao educador, pois ambos ainda estão no processo de crescimento e qualificação profissional que dependem das oportunidades que lhe são oferecidas no ambiente escolar.

O sucesso da escolarização nascerá na própria escola: da intenção de priorizar o aluno como centro do processo educativo; do respeito que se tenha à cultura de origem do alunado; das medidas que se tomem para atender às peculiaridades dos alunos face ao processo de aprendizagem; da qualidade da interação professor-aluno. Surgirá também das condições que se ofereçam para uma busca efetiva de experiências entre os educadores; de elaboração de uma proposta curricular que atenda às características individuais e sociais da clientela, da necessidade de um trabalho diversificado que atenda os diferentes ritmos de aprendizagem (NICOLAU e MAURO, 1986, p.2).

O fracasso surge nas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro como um grande vilão que assombra e culpabiliza professores, alunos e suas famílias. Seria melhor se não se procurasse por culpados, mas por razões e soluções. Todo aluno é capaz de aprender, cada um no seu ritmo, no seu tempo, de acordo com seus objetivos, mesmo que esses sejam diferentes daqueles estipulados pela escola. Até porque não lhes interessa fazer parte do mundo científico escolar, o que poderia significar o abandono ao seu mundo, suas origens sócio-culturais.

Cabe ao professor, como educador responsável pelo processo de construção do conhecimento desse jovem aluno, a difícil tarefa de enxergar por baixo de todas essas máscaras e roupagens de rebeldes, transgressores e desafiadores, alunos inteligentes e capazes de aprender, que querem e necessitam do conhecimento científico, embora se recusem a aceitá-lo e a fazer parte dessa escola que a sociedade lhes impõe.



## 2 A ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL DE ONTEM E DE HOJE

Desde a chegada dos jesuítas no Brasil, as escolas foram formadas, inicialmente com a intenção de doutrinar os índios, passando a seguir ao ensino da leitura e escrita aos filhos dos brancos, com o intuito de formar novos missionários. Com um rígido controle do Estado, as escolas foram ampliando seu domínio, embora mantendo forte cunho religioso e seguindo os moldes da cultura européia, era uma escola de burgueses, para burgueses. Os mais afortunados enviavam seus filhos para estudar nos colégios europeus, e o povo miserável nem sonhava em um dia frequentar os bancos de uma escola.

Com o passar dos séculos e as mudanças nos interesses econômicos e políticos da sociedade, a escola vai abrindo seus portões a todos os brasileiros, independente de raça, credo, gênero ou posição social. Atravessando um longo caminho de preconceitos, discriminações e exclusão, a escola chega ao século XXI impregnada de conflitos e indagações a respeito do seu papel atual e seu futuro incerto.<sup>1</sup>

Pretende-se, neste capítulo, percorrer um pouco desse caminho, na tentativa de elucidar como se deu a formação da escola pública brasileira e a dificuldade encontrada atualmente perante seus alunos e professores descrentes na sociedade contemporânea e sua educação.

---

<sup>1</sup> Conforme Senna (2007): págs.24-44 do 1º capítulo de Letramento princípios e processos.

## 2.1 Uma visão geral

A Europa do século XIV enfrenta a perda da credibilidade no modelo medieval de sociedade, surgindo uma burguesia que passa a acreditar no trabalho como forma de ascensão na vida, trazendo ao homem o poder de controle e transformação da natureza, até então destinado apenas a Deus. Após forte resistência do clero, a ciência começa a ganhar espaço, trazendo as descobertas de novos mundos além mar. As cidades européias mantêm, contudo, uma estrutura medieval de castelos e muralhas que as separam dos diferentes, ou incultos. No século XVI a fé cristã reforça a postura do homem civilizado, exercendo forte papel na educação e levando à segregação todos os não católicos. Já no século XVII o Iluminismo apresenta um modelo de civilização baseada no método de investigação científica de René Descartes, como explica Senna (2007, p.33):

Embora não se perca de vista a moral cristã, a igreja cede lugar ao homem comum, investido de uma prática de investigação científica transferida para o cotidiano social, marcado pelo esforço metódico de enxergar à luz da razão, através de sua própria capacidade de conter a dispersão mental, a confusão oriunda da simultaneidade dos fatos dispostos no mundo. Funda-se com isso a era do idealismo moderno, na qual a realidade é substituída pela hipótese, e o homem, formado no interior de um ideal abstrato – um ser que se civiliza à medida que passa a enxergar o mundo de uma perspectiva externa e utópica, como se a pairar sobre ele, em busca de uma verdade que jamais retorna à realidade concreta, na qual as coisas não estão sujeitas À vontade de quem as analisa.

Essa sociedade sente a necessidade de escolas com base no método científico cartesiano na formação do homem civilizado, percebendo aqueles não civilizados (como os negros escravos, por exemplo), como não humanos e passíveis de exclusão (e morte).

A escola foi, portanto, uma invenção moderna, como esclarece Aranha (1996, p.73), a escola institucionalizada, semelhante àquela que hoje conhecemos, é uma criação burguesa do século XVI, época em que surge o ‘sentimento de infância e família’.

Com base nesse homem civilizado à luz da cultura científica, que deveria abrir mão de sua espontaneidade e se ajustar a um determinado padrão de comportamento, surge a escola com o objetivo de moldar esse homem da cultura moderna.

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

No século XIX as teses de evolucionismo de Darwin desestabilizam a crença de vínculo do homem com Deus, surgindo assim, uma sociedade baseada na tecnologia, no conforto e na vida urbana, com a expansão da industrialização. Foi dessa forma que a escola que conhecemos hoje foi criada. Assim sendo, como prática colonizadora e em nome de uma civilização do homem, os padrões europeus de educação e escola chegam ao Brasil.

## **2.2 A escola e suas origens no Brasil**

No período de colonização do Brasil os jesuítas ocuparam um papel de destaque na educação. Foram formadas as primeiras escolas com o intuito de doutrinar os índios, mas também ensinavam a leitura e a escrita aos filhos dos cristãos. Aos poucos a cultura indígena foi sendo substituída de acordo com o modelo jesuítico apresentado. Com os jesuítas, foram implantadas duas categorias de ensino no Brasil: a instrução simples das primeiras letras para os filhos de portugueses e índios, e os colégios de educação média para os meninos brancos que se formavam em mestres e bacharéis em Letras. O ensino oficial da língua portuguesa era restrito aos filhos de portugueses e aos filhos dos senhores de engenho, ou seja, a elite brasileira.

A educação dos jesuítas destinava-se à formação das elites burguesas, para prepará-las a exercer a hegemonia cultural e política. Eficientes na formação das classes dirigentes, os jesuítas descuidaram completamente da educação popular (GADOTTI, 1999, p.72).

As escolas eram localizadas nas grandes fazendas, para que os padres pudessem ensinar aos filhos dos fazendeiros e em parte também aos filhos dos empregados. O objetivo dos fazendeiros era ter um filho que aprendesse a leitura e as lições para ingressar nos colégios religiosos e se tornasse padre. Já nos centros urbanos o ensino tinha o objetivo de instruir o povo para o desempenho de um ofício.

Percebe-se que tanto os jesuítas como os outros professores da época acreditavam que os índios e os negros não possuíam inteligência como os filhos brancos dos burgueses. Diante de tanta discriminação não faltavam os castigos físicos como chibatadas e palmatórias para aqueles que não conseguiam aprender (nativos e negros claro!). Os filhos da elite partiam para a Europa para prosseguir seus estudos.

A sociedade brasileira do século XVIII apresentava os núcleos de representantes da coroa, clero, militares e todos os “brancos europeus” a serviço do rei. Na periferia, fora das cidades, os excluídos: os brasileiros – brancos, negros, mestiços – os não civilizados. A escola, portanto era só para os que estavam dentro das cidades, os europeus, como esclarece Senna (2007, p.39):

Para o povo brasileiro com identidade étnica brasileira, a escolarização era incabível, não apenas por encontrar as portas da escola fechadas aos não ditos brancos, como por julgá-la um despropósito, dado o contraste entre suas concepções sobre o coletivo e o sentido do trabalho – tão divergentes das que norteavam a formação européia, centradas no individualismo e na sacralização do trabalho.

No início do século XIX, com a vinda da família real para o Brasil, o Estado começa a exercer um maior controle sobre o sistema educacional. D. João VI envia educadores à Inglaterra para estudarem um novo método a ser incorporado ao meio militar. São implantadas as escolas normais e o ensino de 1º e 2º graus. O corpo docente era masculino e as meninas não podiam ser matriculadas nas escolas, pois seria perda de tempo, uma vez que, conforme se acreditava na época, não possuíam capacidade de raciocínio como os meninos.

À medida que o povo chega à escola brasileira, começa a se dar conta de dois mundos distintos: um, europeu, determinado pela crença em todo o projeto social que formaria o cidadão civilizado para um mundo em que os valores ideais deveriam prevalecer sobre os desígnios naturais; o outro, tipicamente brasileiro, ciente de que seus valores eram os mais legítimos para prosseguir, à brasileira, vida afora. Daí resulta que o aluno brasileiro permite-se, isto sim, preparar-se para o trabalho, incorporando o mínimo possível da educação que a escola lhe impunha (SENNÁ, 2007, p.40).

A educação no Brasil não conseguia ocupar o mesmo espaço europeu como pretendiam, uma vez que se procurava mascarar a brasilidade do povo, de características tão contrastantes e totalmente divergentes das concepções que norteavam a formação européia.

O povo-nação não surge no Brasil da evolução de formas anteriores de sociabilidade, em que grupos humanos se estruturam em classes opostas, mas se conjugam para atender às suas necessidades de sobrevivência e progresso. Surge, isto sim, da concentração de uma forma de trabalho escrava, recrutada para servir a propósitos mercantis alheios a ela, através de processos tão violentos de ordenação e repressão que constituíram, de fato, um continuado genocídio e um etnocídio implacável (RIBEIRO, 2006, p.20-21).

O Brasil era um país de etnia complexa e uma sociedade bem dividida entre os brancos que mandavam e os outros (negros, índios, mulatos e descendentes) que obedeciam. O número de alfabetizados era proporcional ao número de brancos, economicamente privilegiados, enquanto que o grande restante da população não aprendia a ler e escrever.

O Brasil foi regido primeiro como uma feitoria escravista, exoticamente tropical, habitada por índios nativos e negros importados. Depois, como consulado, em que um povo sublusitano, mestiçado de sangue afros e índios, vivia o destino de um proletariado externo dentro de uma possessão estrangeira. Os interesses e as aspirações do seu povo jamais foram levados em conta, porque só se tinha atenção e zelo no atendimento dos requisitos de prosperidade da feitoria exportadora. O que se estimulava era o aliciamento de mais índios trazidos dos matos ou a importação de mais negros trazidos da África, para aumentar a força de trabalho, que era a fonte de produção dos lucros da metrópole. Nunca houve aqui um conceito de povo, englobando todos os trabalhadores e atribuindo-lhes direitos. Nem mesmo o direito elementar de trabalhar para nutrir-se, vestir-se e morar (RIBEIRO, 2006, p.404).

Nosso período colonial deixa uma herança de discriminação racial e poderio econômico que se arrastam através dos tempos.

Já no Brasil do século XX a escolarização deixa de pertencer apenas aos mais afortunados e passa a ser fundamental para o povo trabalhador, em nome do

progresso industrial. A partir de ideais liberais, a escola brasileira começa a abrir suas portas ao povo, na intenção de torná-lo civilizado e obter mão de obra na indústria, em substituição ao negro escravo.

A escolarização, até então uma opção para os mais afortunados, passa a ser determinante para a integração no mundo do trabalho. Paulatinamente, a escola vai se abrindo ao povo, reservando-se à função de introduzi-lo no mundo urbano civilizado, ainda que isso se consubstancializasse inicialmente através de uma educação acadêmica para os mais afortunados e de uma educação profissionalizante para os mais resistentes – a nova “vassalagem” operária, que substituiria os negros no mundo da indústria (SENNA, 2007, p.40).

A escola passa a ter duas clientelas bem distintas: o descendente europeu, cidadão civilizado, apto a receber a escolarização científica; e o brasileiro, que se permite assimilar o mínimo necessário de educação para se preparar para o trabalho.

### **2.3 A escola pública para todos**

No final século passado, mais precisamente na década de 70, com a Lei 5.692/71, do Governo Federal, a escola brasileira muda de figura. Passa a existir a obrigatoriedade escolar no ensino fundamental, no âmbito da qual, toda criança de 7 a 14 anos de idade teria assegurada sua vaga na escola pública. A escola passa então, a ter a função de ampliar o nível de escolaridade da população para melhorar a qualidade da mão de obra do país, o que vinha sendo um problema para sua expansão tecnológica e industrial. Surge assim, o primeiro impasse: a escola pública havia sido criada para a classe média, uma vez que os ricos mandavam seus filhos para as escolas privadas e os outros, das classes mais populares, excluídos socialmente, não tinham até então, assegurada sua cidadania, seu ingresso nas escolas (SENNA, 1997).

A abertura da escola pública às classes populares chega como uma segurança de futuro melhor para seus filhos. Porém, o choque entre a cultura escolar e a cultura popular acarreta um sentimento de fracasso, que viria a reforçar seu lugar à margem da sociedade. O problema consiste no fato de que essa escola foi criada para uma classe média urbana, formadora de sujeitos ávidos pela ascensão social. Quando aqueles que, até então vinham sendo marginalizados (os miseráveis sociais), passam a ter sua cidadania assegurada, encontram uma escola elitista que os rejeita.

Através da escola pública, o obscuro mundo das comunidades brasileiras invisíveis torna-se conhecido, lentamente, derrubando os muros e os portões da cidade urbana. O professor, o mais legítimo dos “fazedores de cidadania”, cruzaria, então, a fronteira de seu mundo protegido e ideal, para pisar o solo profano da pobreza, onde o Estado jamais entrara, sem esgoto, sem saúde, sem perspectiva de futuro, sem urbanidade – o resto do mundo civilizado, onde a maioria dos homens estava (SENNA, 2007, p.77-78).

A situação piora ainda mais com a obrigatoriedade escolar, que impõe a matrícula na escola pública a todas as crianças em idade escolar, independente de raça, gênero, credo ou nível social, como esclarece Senna (1997, p.XII):

Foi como dar vida à Macunaíma, sentá-lo na platéia do teatro municipal de São Paulo, vestido de traje a rigor e o colocar para assistir a uma ópera em quatro atos, cantada em alemão. Pois foi o que aconteceu. E os alunos, tal como faria Macunaíma, tiveram a ousadia de achar, e revelar para quem quisesse ouvir, que a Escola era uma chatice, que ninguém estava entendendo nada e que só amarrados nas cadeiras iam ficar ali sentados.

Os professores se deparam com alunos consecutivamente repetentes, que abandonam a escola e retornam aos seus grupos sociais, junto aos quais têm seus valores reconhecidos. Somente a partir da década de 80 essa escola, representada por seus professores, começa a perceber a importância de permitir que seus alunos sejam ouvidos em suas necessidades e respeitados como pessoas, deixando de considerá-los apenas como alunos indesejáveis. Professor e aluno passam então, a construir uma relação de colaboração, e a escola pública começa a cumprir seu papel formador e a ajudar a massa, até então marginalizada, na construção de sua identidade.

A escola, porém, ainda está repleta da mesma concepção academicista, presa a um modelo de ensino formal, sem incluir os ensinamentos incidentais presentes e essenciais na construção do conhecimento desse novo aluno. O

professor insiste em “cumprir o programa” e desenvolver os “conteúdos programáticos” ou terá perdido tempo sem “dar sua aula”. Entende-se que esses conteúdos são parte integrante dos objetivos escolares, mas também é fato que conversas informais podem levar à aprendizagem, muito mais do que maçantes aulas expositivas, como mostram os resultados das provas (SENNA, 1997).

O jovem que chega à escola não a vê da mesma forma que a maioria dos professores. Existe uma grande diferença entre a escola que se tem e a escola que se sonha em ter, conforme explica Libâneo (2001, p.7-8):

A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela (meios de comunicação de massa) e pela cultura cotidiana. E para que? Para formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea, o que implica articular os objetivos convencionais da escola – transmissão-assimilação ativa dos conteúdos escolares, desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo, formação de qualidades morais, atitudes, convicções – às exigências postas pela sociedade comunicacional, informática e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conjunção da escola com outros universos culturais, conhecimento e uso da informática, formação continuada (aprender a aprender), capacidade de diálogo e comunicação com os outros, reconhecimento das diferenças, solidariedade, qualidade de vida, preservação ambiental.

Há tempos a escola vem funcionando como uma instituição disciplinar e homogeneizadora, formando gerações de cidadãos atuantes numa sociedade cada vez mais competitiva e controladora. A escola pública e sua clientela têm passado por mudanças ao longo do tempo, o que vem trazendo dificuldades para o professorado e os demais sujeitos que habitam o espaço escolar em encontrar meios de lidar com esses jovens alunos que frequentam suas salas de aula atualmente, cabendo à escola o difícil desafio de formar alunos para essa nova sociedade brasileira que se lhe apresenta atualmente.

A escola está só nessa missão, pois não conta mais com nenhum modelo social de homem legítimo o suficiente para satisfazer à sua pluralidade de identidades culturais que afloraram individualmente na escola contemporânea (SENNA, 2007, p.44).

De um modo geral, a educação sempre esteve relacionada a um projeto social de inclusão de todos os homens ao modelo urbano de felicidade e



prosperidade, na qual a escola surge como instrumento gerador de homens civilizados. Mas a sociedade contemporânea impossibilita essa construção, uma vez que seus sujeitos se apresentam individuais, com objetivos particulares e interessados apenas na satisfação de seus desejos imediatos. Considerando que a educação escolar é uma extensão do modelo de educação adotado pela sociedade, não se pode delegar à escola a total responsabilidade em relação à educação de seus jovens, exigindo-lhe uma posição decisiva que supere o despreparo dessa sociedade em exercer tal função.

A educação não é uma responsabilidade da escola, e sim da sociedade que criou e justificou a escola no interior de um determinado projeto de desenvolvimento humano. Quando o projeto social sofre rupturas em seus princípios mais fundamentais, o conceito local de inclusão se altera e, conseqüentemente, de nada adianta esperar que a escola faça retroceder o tempo e resgate o conceito anterior. Num momento como este, toda a sociedade é responsável; a escola é apenas uma de suas frações, nada mais. Situar as esferas em que atuam e pelas quais se responsabilizam as pessoas e as instituições da sociedade é um passo fundamental para o entendimento acerca do sentido da educação na Pós-Modernidade brasileira (SENNA, 2007, p.45).

A sociedade criou uma expectativa em relação à escola e pôs nos ombros do professor a tarefa de educar seus jovens, transformar suas vidas e proporcionar-lhes um futuro melhor. Mas que futuro? O século XXI traz consigo a descrença no amanhã e a necessidade de se viver o momento presente com a única preocupação do prazer imediato.

Assim sendo, a escola perde sua função e o professor fica desacreditado. Os alunos cada vez menos compreendem o papel da escola em suas vidas, limitando-se a cumprir uma espécie de rito social, a obrigação de frequentar esse espaço por um período de suas vidas. Sob pressão, esse professor estressado e com baixa autoestima tenta reverter esse quadro. Eis o grande desafio para o professor, sujeito cartesiano, preparado para transmitir o conhecimento científico, atuar como mediador na construção do conhecimento desse aluno contemporâneo, pois como afirma Senna (2003, p.10): “Este é o sentido verdadeiro da educação contemporânea, ao se considerar a necessidade de respeito à história de vida de cada um”.

### 3 O SUJEITO CONTEMPORÂNEO

É possível perceber, ao longo da história, que as sociedades apresentam uma mesma preocupação com a educação de seus jovens, mesmo que cada uma delas possua diferentes visões de como atingir suas intenções. O mundo moderno desenvolveu um conceito de *urbanidade civilizada*, a partir do qual todas as nações passam a buscar um parâmetro mundial de qualidade de vida para a humanidade, centrado em um modelo urbano no qual o homem moderno possa vir a ser feliz e próspero. A educação traz, então, a responsabilidade, não só de superar as dificuldades de sobrevivência do homem, como também de torná-lo feliz dentro de uma cultura moderna, onde a escola passa a ter a função de civilizar esse homem moderno. A sociedade se exime de sua responsabilidade de educar seus jovens, delegando essa função preponderantemente à escola. Seus alunos, no entanto, não a veem dessa forma. Para esses jovens, a escola não passa de uma obrigação social que os habilitam a entrar para o mercado de trabalho.

O lugar da educação na sociedade contemporânea tornou-se profundamente ambíguo, ao passo que o lugar da escola foi mistificado, ora como alegoria da construção humana, ora como último reduto de um ideal de sociedade que se perdeu na história recente da humanidade (SENNÁ, 2007, p.26).

Dessa forma, a maioria de nossas escolas se torna um lugar de frustração para alunos e professores, onde o fantasma do fracasso os assombra constantemente. De um lado vemos professores com seus conteúdos escolares a serem transmitidos aos alunos, base de sua cultura científica; de outro, alunos que não enxergam empregabilidade desses conteúdos em suas vidas fora dos muros da escola.

Essa é a desordem social em que vive o homem contemporâneo, a qual afeta diretamente nossas escolas públicas. Aquele modelo social pregado pela cultura científica moderna não é mais confiável; a escola já não é mais condição para a formação para o trabalho, uma vez que os meios de produção sofrem drástica transformação, o que altera a relação do homem com o trabalho e seu enquadramento social. Essa perda de confiança nos modelos de sociedade e

educação que a humanidade vinha buscando desde o Renascimento, expressa o tempo em que se vive hoje, através do termo *pós-modernidade*.

Mais profundo do que qualquer dado visível, o sentimento de pós-modernidade fere de modo tremendo a educação, pois não mais se reconhecem parâmetros com os quais balizar seu nível de satisfação, quiçá sua utilidade para o povo (SENNÁ, 2007, p.44).

Questiona-se, então, a utilidade de uma escola que não prepara para o trabalho, incapaz de proporcionar às classes populares a tão sonhada ascensão social e perplexa quanto ao seu futuro em meio a uma sociedade em pleno processo de transição.

Pretende-se, portanto, neste capítulo, elucidar o porquê dessas diferenças de pensar e agir entre professores e alunos, que os levam a situações de embate, dificultando o sucesso escolar. Entende-se que o professor representa a cultura científica e o aluno é o típico representante da nova geração pós-moderna e globalizada. Será visto, nesse capítulo, o surgimento desses dois sujeitos distintos, que habitam o cotidiano da escola pública simultaneamente, sem conseguirem, no entanto, uma perfeita interação.

### **3.10 sujeito do conhecimento científico**

O século XVI foi marcado por transformações na visão do mundo, época das grandes navegações e descobertas. Eruditos redescobrem antigas doutrinas filosóficas e científicas, tornando-se possível construir uma nova sabedoria, oposta às concepções que prevaleceram na Idade Média. Enquanto a antiguidade greco-romana renascia através de seus pensadores e artistas, aventureiros se lançavam ao mar em busca de novas terras e novos povos. Essa efervescência Renascentista traz também a rejeição das idéias até então incontestáveis. Tudo é abalado: a unidade política e religiosa da Europa, as afirmações científicas e filosóficas, a autoridade da Bíblia, assim como o prestígio da Igreja e do Estado. Ao perceber a

existência de outros povos vivendo segundo padrões diferentes daqueles que lhes pareciam únicos e legítimos, descobrindo idéias bem diversas das suas, o europeu se impregna de sentimentos de descrença e dúvidas e se instaura o clima do ceticismo. A partir de então, proclama-se a incerteza das ciências, adotando a dúvida como recurso metodológico, segundo o qual o homem não poderia conhecer nada com segurança, nem o mundo, nem a si mesmo. Ao final do século XVI surge um movimento de reação ao ceticismo, tornando-se necessário começar tudo de novo, principalmente no campo filosófico e científico, encontrar um novo caminho que conduzisse, com segurança, às certezas científicas universais: precisava-se encontrar o método para a ciência, o que irá caracterizar a investigação filosófica do século XVII. René Descartes, então, inaugurando o racionalismo moderno, buscará na razão, os recursos para a recuperação da certeza científica, utilizando-se para tal, das matemáticas.

Desconheço outras qualidades melhores para a perfeição do espírito. Por ser a razão ou o senso a única coisa que nos confere a qualidade de homens e nos diferencia dos animais... (DESCARTES, 2000, p.14).

Descartes obteve reconhecimento por seu trabalho revolucionário no campo da filosofia, ciência e da matemática, tornando-se peça fundamental na Revolução Científica; muitas vezes chamado de “fundador da filosofia moderna” e “pai da matemática moderna”. Declara-se decepcionado com a tradição escolástica, cujos conteúdos considerava confusos, obscuros e nada práticos, onde as “humanidades” de nada serviam ao homem. Seduzido pelas matemáticas, que demonstravam uma construção sólida, clara, incontestável, verdades imunes ao ceticismo; também verificava que, até então, as matemáticas serviam de base apenas para o campo das artes mecânicas e não ensinavam nada de fundamental para os problemas da vida.

Na intenção de fundamentar o conhecimento humano em bases sólidas e seguras, Descartes coloca em dúvida todo o conhecimento até então visto como verdadeiro e correto, concluindo que só poderia ter certeza que duvidava.

Como, entretanto, nessa época, eu tivesse o desejo de dedicar-me exclusivamente à pesquisa da verdade, achei que seria melhor fazer exatamente o contrário, e repelir como inteiramente falso tudo aquilo em que pudesse supor a mais ínfima dúvida, e isso para verificar se restaria, depois, algo em minha crença que fosse completamente fora de dúvida. (DESCARTES, 2000, p.65).

Ou seja, se duvidava, pensava, e se pensava existia (“Dubito, ergo cogito, ergo sum”): “Duvido, logo penso, logo existo”. Desponta, assim, da incerteza, a primeira certeza, apesar de repleta de subjetividade – “se duvido, penso”. Não há garantia da realidade exterior do pensamento, mas percebe-se um elo na cadeia das razões: uma primeira certeza é suficiente para clarificar o que até então permanecia desconhecido. Depois da dúvida surge a certeza da existência. Ou seja, certeza sobre a existência de um ser pensante, dependente de seu pensamento, pois se deixasse de pensar, deixaria de existir.

Mas, logo depois, observei que, enquanto eu desejava considerar assim tudo como sendo falso, era obrigatório que eu, ao pensar, fosse alguma coisa. Percebi, então, que a verdade penso, logo existo, era tão sólida e tão exata que sequer as mais extravagantes suposições dos céticos conseguiriam abalá-las. E, assim, crendo, concluí que não deveria ter escrúpulo em aceitá-la como sendo o primeiro princípio da filosofia que eu procurava. (DESCARTES, 2000, p.66).

E do pensamento ao ser pensante Descartes tem a esperança de solucionar a grande equação do universo – a existência de Deus, garantia de qualquer subsistência, indo além da evidência da existência do espírito, essa “coisa que pensa”. Ao afirmar que quem conhece é mais perfeito do que quem duvida, acredita que todo seu conhecimento viria de algo superior e perfeito. Defende então, a lei da causalidade, na qual Deus é a causa final de tudo. O Deus cartesiano é finito, imutável, independente, criador, onisciente e conservador, garantindo a objetividade do mundo, pois é impossível que Deus seja mentiroso e enganador.

Após isso, meditando sobre o fato de que eu estava duvidando e, por consequência, o meu ser não era inteiramente perfeito, pois era para mim claro que a perfeição maior do que duvidar era conhecer, veio-me à mente a idéia de descobrir de onde aprendera a pensar em alguma coisa mais perfeita do que eu, e encontrei a evidência de que devia existir algo de natureza mais perfeita. (DESCARTES, 2000, p.68).

Para Descartes, a idéia mais extraordinária é a de perfeição, de infinito, a qual não poderia ser tirada do ser humano, finito e imperfeito. Essa idéia de perfeição só poderia ter sido recebida através de um Ser perfeito, que o ultrapassa e que é autor do seu ser. Dessa forma, fica demonstrada a existência de Deus. Um Deus perfeito, todo bondade, que não quer enganar o homem, permitindo, assim, que todas as suas idéias sejam claras, distintas e garantidas pela veracidade divina. Sendo assim, se Deus existe, pode-se acreditar na existência do mundo. A possibilidade da

existência do mundo físico sustenta-se na onipotência divina, tornando-se possível supor que o mundo existe como criação de um ser que tudo pode. Deus sustenta duas certezas: a de que o homem é “uma coisa que pensa” e que é possuidor de um corpo. Por sua vez o infinito sustenta a existência do pensamento humano e a do mundo físico.

Desse modo, chegava à conclusão que em mim fora inculcada por uma natureza realmente mais perfeita do que eu e enfeixando em si todas as perfeições das quais eu pudesse fazer uma idéia, isto é, para que eu me explique em uma só palavra: Deus. (DESCARTES, 2000, p.69).

Todavia, esse Deus, que não o Deus da religião, mas sim um Deus fundamentado na ciência, de sábios e filósofos, é um ser perfeitíssimo e bom que não pode permitir o erro do espírito humano. A bondade de Deus impede a sustentação de um gênio maligno e justifica a própria crença na razão, no mundo científico. O Deus cartesiano é, portanto, a garantia da objetividade do conhecimento científico, ou seja, o “Deus Razão”.

...voltando a examinar a idéia que fazia de um ser perfeito, encontrei que a sua existência estava nele compreendida de igual maneira como, na de um triângulo, está que os seus três ângulos são iguais a dois retos, ou na de uma esfera, que todos os seus pontos são equidistantes do centro, ou com evidência ainda maior. Assim sendo, é pelo menos também certo que Deus, esse ser perfeito, é ou existe, quando o pode ser qualquer demonstração geométrica. (DESCARTES, 2000, p.72).

Descartes dedicou-se à elaboração de um método científico de pesquisa que garantisse a legitimidade dos resultados. Para tal deve-se duvidar de tudo no primeiro momento, limpar a mente de qualquer preconceito, buscando verdades absolutas, garantindo-se idéias claras e distintas. O método cartesiano do conhecimento científico é apresentado com base em quatro preceitos gerais que se tornaram célebres no mundo filosófico. São eles: evidência, análise, síntese e enumeração, conforme é apresentado no Discurso sobre o Método:

O primeiro consistia em jamais aceitar como verdadeira coisa alguma que eu não conhecesse à evidência como tal, quer dizer, em evitar, cuidadosamente, a precipitação e a prevenção, incluindo apenas nos meus juízos aquilo que se mostrasse de modo tão claro e distinto ao meu espírito que não subsistisse dúvida alguma.

O segundo consistia em dividir cada dificuldade a ser examinada em tantas partes quanto possível e necessário para resolvê-las.

O terceiro, pôr ordem em meus pensamentos, começando pelos assuntos mais simples e mais fáceis de serem conhecidos, para atingir, paulatinamente, gradativamente, o conhecimento dos mais complexos, e supondo ainda uma ordem entre os que não se precedem normalmente uns aos outros.

E o último, fazer, para cada caso, enumerações tão exatas e revisões tão gerais que estivesse certo de não ter esquecido nada. (DESCARTES, 2000, p.40).

De acordo com o método cartesiano, para se alcançar o conhecimento é necessário passar por um processo gradativo, no qual, inicialmente, deve-se duvidar de tudo, a não ser que já seja algo conhecido anteriormente. Em seguida parte-se para a análise, dividindo as dificuldades em quantas parcelas sejam necessárias e possíveis para melhor compreensão. Depois se ordena o pensamento de forma crescente, partindo do mais fácil para o mais complexo. E por fim enumeram-se todas as relações e revisões para que nada seja omitido. Percebe-se, com esses princípios, a subordinação às exigências racionais; os quais Descartes utiliza como recurso para embasar a ciência, seguindo os imperativos impostos pela razão, com o intuito de levar o homem a verdade.

O cartesianismo estabelece as bases da ciência moderna, reconstruindo o universo da metafísica clássica com a ideia de que a essência do ser humano está no pensamento, de modo que não possa haver dúvida na ciência, apenas certeza, lógica e razão. O método cartesiano revoluciona todos os campos do pensamento de sua época, possibilitando o desenvolvimento da ciência moderna e abrindo caminho para o homem dominar a natureza. A realidade das idéias claras e distintas, apresentadas por Descartes a partir do método da dúvida e da evidência, transforma o mundo em algo que pode ser quantificado. Assim sendo, a ciência, que até então era baseada em qualidades obscuras e duvidosas, torna-se matemática, capaz de transformar o universo em coisas e mecanismos mensuráveis, que a geometria pode explicar. Nasce, assim, o sujeito cartesiano, dotado de razão, base para o conhecimento verdadeiro. Só não compreendem o conhecimento aqueles desprovidos de razão.

Ainda no século XVIII, era possível imaginar os processos de vida centrados no “sujeito da razão”, mas a medida que as sociedades modernas se tornavam mais complexas, passavam a adquirir uma forma mais coletiva e social, o que implica necessariamente no surgimento de uma concepção mais social de sujeito/indivíduo,

que “passou a ser visto como mais localizado e ‘definido’ no interior dessas grandes estruturas e formações sustentadoras da sociedade moderna” ( Hall, 2006, p.30). Já a partir do século XIX, iniciam-se os questionamentos sobre o indivíduo isolado e alienado nas grandes metrópoles e centros urbanos. De acordo com Stuart Hall (2006) cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas contribuíram para desestabilizar o sujeito cartesiano. O primeiro descentramento refere-se às tradições do pensamento marxista, segundo as quais os homens só fazem história a partir de condições que lhes são previamente dadas. Indivíduos isolados, portanto, não são capazes de qualquer construção histórica.

O segundo fundamenta-se na descoberta do inconsciente por Freud, segundo o qual, as identidades, a sexualidade e a estrutura dos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma lógica muito diferente da razão cartesiana, desestabilizando, assim, com o conceito de sujeito racional de Descartes. A identidade é formada ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não no momento do nascimento, permanecendo sempre incompleta, em processo de formação.

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. (HALL, 2006, p.39).

O terceiro descentramento diz respeito ao trabalho do lingüista estrutural de Ferdinand de Saussure, que argumentava não sermos autores de nossas afirmações ou dos significados que expressamos na língua, pois a língua é um sistema social e não individual, que preexiste a nós.

Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais (HALL, 2006, p.40).

Dessa forma, o indivíduo não pode fixar um significado final à sua fala, pois não é capaz de dominar os efeitos de seu sentido, nem de sua identidade.

O quarto refere-se ao trabalho do filósofo e historiador francês Michel Foucault, que destaca um novo tipo de poder, o “poder disciplinar”, segundo o qual, todas as dimensões humanas estariam sob o rígido controle das instituições.



O poder disciplinar está preocupado, em primeiro lugar, com a regulação, a vigilância é o governo da espécie humana ou de populações inteiras e, em segundo lugar, do indivíduo e do corpo. Seus locais são aquelas novas instituições que se desenvolveram ao longo do século XIX e que 'policiam' e disciplinam as populações modernas – oficinas, quartéis, escolas, prisões, hospitais, clínicas e assim por diante (HALL, 2006, p.42).

O quinto e último descentramento citado é o impacto do movimento feminista, assim como todo o grupo de movimentos sociais que surgiram nos anos sessenta, assim como as revoltas estudantis, as lutas pelos direitos civis, os movimentos pela paz e etc.

Cada movimento apelava para a *identidade* social de seus sustentadores. Assim, o feminismo apelava às mulheres, a política sexual aos gays e lésbicas, as lutas raciais aos negros, o movimento antibelicista aos pacifistas, e assim por diante. Isso constitui o nascimento histórico do que veio a ser conhecido como a *política de identidade* – uma identidade para cada movimento (HALL, 2006, p.45).

Esses movimentos abriram um leque de novos questionamentos e, juntamente com o processo de transnacionalização econômica e de globalização, serviram para traçar os limites da modernidade. Os desafios surgidos com a aceleração da modernidade trazem novos problemas para o homem moderno, abalando seu quadro referencial e seu sistema de crenças, antigos geradores de sentido para a vida. Conseqüentemente, o quadro de referência do indivíduo entra em crise com as mudanças estruturais e institucionais impulsionadas pela modernidade, produzindo o sujeito pós-moderno.

### **3.2 A Crise de Identidade**

O mundo social, que por um longo tempo se apresentou estável, com um sujeito unificado, apresenta-se em declínio, o que leva ao surgimento de novas identidades que fragmentam o homem moderno, abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social, levando-o a uma *crise de identidade*.

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isto está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (HALL, 2006, p.9).

Para melhor compreensão do que significa essa “crise”, faz-se necessário uma distinção, breve, porém suficiente para o que se propõe nesse capítulo, entre três diferentes concepções de identidade, a partir de três sujeitos distintos: o do Iluminista, o sociológico e o pós-moderno.

O sujeito do Iluminismo era o sujeito da razão, individualista, tendo como centro essencial sua identidade e idealizado à margem da realidade concreta de mundo. O sujeito sociológico tinha sua identidade formada através da interação do sujeito com a sociedade, através da mediação cultural com o mundo que habitava, levando-o a dissolver-se em favor do papel social que representava. Atrelado à estrutura social e cultural em que vive, a identidade desse sujeito se torna unificada e previsível.

No sujeito pós-moderno essa identidade estável e unificada vem se fragmentando, fazendo com que o indivíduo seja composto não por uma, mas várias identidades, às vezes contraditórias. Sem uma identidade fixa ou permanente, o sujeito pós-moderno tem sua identidade formada e transformada sob influência cultural do meio social, de acordo com os diferentes momentos vividos.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, em cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p.13).

Esse sujeito que não possui uma forma unificada, fixa e uma identidade racional ou mesmo uma essência permanente, antes composto por uma única identidade, hoje possui várias identidades dialéticas.

Em oposição às sociedades tradicionais, as sociedades contemporâneas apresentam mudanças constantes, rápidas, permanentes, libertando o indivíduo do apoio estável em que se encontrava junto às suas tradições e estruturas. Com o ritmo acelerado das informações transmitidas e recebidas nas diferentes regiões do mundo, a transformação social atinge todas as culturas. As sociedades na contemporaneidade são caracterizadas pelas diferenças, produzindo diferentes identidades para os indivíduos.

A humanidade vive atualmente, um momento de transição, no qual velhas referências que estabilizavam nossas percepções vão perdendo sentido.

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2006, p.7).

Dessa forma, essas referências que funcionavam como âncoras de estabilidade, que definiam características como classe, raça, sexo, etc., estão sendo deslocadas, fragmentadas e postas em xeque pelas mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea, desestabilizando a sensação de bem-estar comum. Enquanto as identidades pessoais se transformam, acaba o sentimento de segurança, a certeza de sujeitos estáveis e integrados. É o que Hall (2006) chama de *descentramento do sujeito*, a perda de um sentido integrado de si, que ocorre tanto em relação ao lugar do indivíduo em seu mundo social, quanto em relação à sua intimidade ou “subjetividade”. A própria noção de indivíduo como portador de peculiaridades, papéis estáveis e subjetividade é abalada pela crise, fazendo com que o indivíduo contemporâneo, conforme o referido autor, não possua mais um senso de identidade fixo ou essencial.

O século XX surge como berço da pós-modernidade, nascida da falência do sujeito moderno, que vê sua condição estável e unificada alterada, sem uma unidade fixa, essencial ou permanente, passando a ter sua emoção, diversidade e a busca pelo prazer momentâneo estimulados. O sujeito social pós-moderno possui identidade fragmentada, contraditória, multiplicada. Sua realidade é uma pluralidade

de significados construídos para um único “eu”, pois é dessa forma que se adapta ao cotidiano e se vê inserido no mundo atual.

### **3.3 A Sociedade Informática e a Globalização**

A sociedade capitalista, até então estritamente nacional, amplia seus horizontes diante de um novo arranjo nas estruturas políticas do poder mundial, lançando consideráveis desafios para a educação. O trabalho também ganha uma nova concepção. O trabalho físico, repetitivo, burocrático e industrial como aquele representado por Charles Chaplin no filme “Tempos Modernos”, quase já não existe mais. O trabalho contemporâneo apresenta-se mais livre, criativo, flexível, amparado em modernas tecnologias difundidas mundialmente. Surge uma revolução tecnológica, informacional permitindo uma nova divisão do trabalho, representado por aqueles que produzem e utilizam informações.

Adam Schaff (1985) apresenta uma “Sociedade Informática”, apoiada em três revoluções tecnocientíficas: a da Microeletrônica, da Microbiologia e a Energética, através das quais se daria todo um conjunto de mudanças na esfera social, econômica e cultural da sociedade, permitindo uma automação e robotização que podem trazer o aumento da produtividade e da riqueza social, mas também o desemprego cultural. Inicia-se, assim, uma sociedade digital, interligada em redes de computadores, através de satélites, onde analfabeto é aquele que não domina esse instrumento.

De acordo com o autor, estamos vivendo uma acelerada e dinâmica revolução da Microeletrônica, desde os objetos mais simples presentes em nosso cotidiano, como televisores, calculadoras e telefones, aos que auxiliam a gerenciar empresas e controlam linhas de produção. A revolução da Microbiologia, com a Engenharia Genética, poderá interferir na natureza orgânica do homem, combater a fome, a desnutrição e as doenças endêmicas. A revolução Energética possibilitaria a

utilização de novas fontes de energia (eólica, solar, térmica), substituindo as atuais. Essas revoluções levariam a mudanças na sociedade, como o desemprego estrutural gerado pela automação e robotização na produção e nos serviços. Para Schaff (1985), assim como o desaparecimento do trabalho, a mudança cultural e social também será determinante. A sociedade informática dará um grande passo na materialização do homem universal, cuja formação global dará lugar ao antigo e estreito caminho da especialização unilateral, libertando-o de uma cultura nacional para se convertê-lo em cidadão do mundo.

O computador, de acordo com Schaff (1985), é um produto do homem, que faz parte de sua cultura e muito lhe será útil na educação. A memória artificial poderá aliviar a carga da memória humana, tornando o processo de ensino mais fácil, assim como agilizador do processo de aprendizagem e na verificação dos conhecimentos dos alunos.

Percebe-se que o homem tem vivido as últimas décadas em meio a uma dinâmica e acelerada revolução tecnológica, que apresenta múltiplas possibilidades de desenvolvimento, mas também grandes perigos, uma vez que as transformações na produção e nos serviços também conduzirão a modificações nas relações sociais. Se a revolução técnico-industrial leva a um salto qualitativo nas condições de trabalho, também faz surgir problemas, pois a automação e a robotização eliminam parte do trabalho humano, tirando do homem seu meio de adquirir renda e dar sentido à sua vida. O desaparecimento da classe trabalhadora levará a mudanças na relação social, uma vez que é nas diferenças de classes sociais que se percebe a força motriz da formação social da sociedade baseada em classes.

Manuel Castells (1999) também descreve a sociedade contemporânea como uma sociedade globalizada, centrada no uso e na aplicação da informação e do conhecimento, em meio a profundas mudanças nas relações sociais, nos sistemas políticos e nos sistemas de valores, apresentando o surgimento de uma “sociedade em rede”, o que se torna possível com o desenvolvimento das novas tecnologias da informação. Nessa sociedade a economia é organizada em torno de redes globais de gerenciamento e informação, e os processos de transformação social afetam, profundamente, a cultura e o poder.

A globalização elimina fronteiras espaciais e temporais, unindo diferentes civilizações, integrando e conectando sociedades e culturas distantes, ampliando espaços nacionais, internacionalizando os indivíduos. Com essa homogeneização cultural, as identidades nacionais estão se desintegrando, criando novas identidades híbridas.<sup>2</sup>

O processo de globalização quebra antigos paradigmas e reforça características atuais, interferindo diretamente na conceitualização de identidade e na fragmentação do sujeito, afetando o modo de agir da sociedade, na qual passam a vigorar dualidades como global/local, coletivo/individual, e as noções de tempo e espaço ficam comprometidas. De acordo com Ianni (1999, p.94-95), a globalização “tende a desenraizar as coisas, as gentes e as idéias”.

O mundo se torna grande e pequeno, homogêneo e plural, articulado e multiplicado. Simultaneamente à globalização, dispersam-se os pontos de referência, dando a impressão de que se deslocam, flutuam, perdem (IANNI, 1999, p.91).

Esse cenário global em que se encontra o homem pós-moderno esclarece que as múltiplas identidades apresentadas tornam-se indispensáveis para que o indivíduo possa se ajustar em um mundo de diversas referências, incertezas e constantes transformações.

Se a pós-modernidade e a globalização trazem o reconhecimento das diferenças e a necessidade de convivência harmônica entre esses povos e culturas, também surgem com a impossibilidade de existir um consenso entre os valores que devem pautar a vida em sociedade, extinguindo os princípios morais, éticos e políticos.

Com a globalização, vem a certeza do caráter efêmero da vida, ao longo da qual tudo é instantâneo, nada mais é duradouro, mas sim descartável. Essa sociedade do pós-modernismo, que não vive sem televisão, computador, internet, celulares e shoppings, faz do seu sujeito um ser consumista ao extremo, que só poderá ser feliz se for possuidor dos mais modernos bens de consumo, como uma televisão imensa do tipo “LED”, um celular que filma, toca música, passa vídeos, tem acesso à internet, e muito mais; mesmo que por pouco tempo, pois logo esses

---

<sup>2</sup> Conforme Stuart Hall (2006), ,págs.67-76, capítulo 4 – A Identidade Cultural na pós-modernidade

artigos de “última geração” estarão obsoletos e deverão ser substituídos por mais modernos.

A felicidade está vinculada ao prazer imediato, sem restrições, com o apoio das mídias, essa é a sociedade do consumismo e do hedonismo. Sem privacidade ou censura vive-se o mundo dos “Big Brothers” em busca de fama e fortuna, onde a exploração sexual e a obscenidade são livres e naturais. Com toda essa liberdade, impunidade, falta de perspectiva de trabalho e necessidade de consumo, a criminalidade e a violência aumentam e as doenças do século são o stress, a obesidade e a depressão.

### **3.4 As Identidades *professor e aluno***

Professor e aluno vêm representando os mesmos papéis ao longo da história, exercendo suas funções específicas no processo educacional, de acordo com as imposições sociais. Naturalmente, toda a tensão vivida no século XXI com a globalização e a diversidade, tende a se refletir na escola, a partir do momento em que ela se torna generalizada e obrigatória.

O processo de mudança da sociedade atual faz com que a escola exerça papéis bem diferenciados daqueles desenvolvidos tradicionalmente. Ela passa a ter a responsabilidade de responder a outras demandas que vão além da tradicional transmissão de conhecimentos e valores acumulados pela sociedade, passando também pelo desenvolvimento social e afetivo dos alunos, atendendo às diferenças individuais e dando sentido à aprendizagem.

Durante muito tempo, professor e aluno representaram o sujeito da modernidade, criado à luz da cultura científica e movido pela razão, construído a partir do ideal de que o indivíduo deveria abrir mão de sua espontaneidade e se ajustar ao padrão de comportamento, para tal havia a escola.

A escola e o professor que nela passou a reinar instituíram-se nessa sociedade científica, respectivamente, como espaço e agente de formação dos sujeitos da razão científica, tendo-lhes sido concedido um lugar sagrado no imaginário público: o lugar da divinização dos cidadãos, aquele, portanto, onde os homens provariam ser dignos de ocupar um lugar no espaço urbano civilizado. No interior da escola, encontrava-se um mundo particular, protegido da confusão e da transitoriedade que controlam todo o seu entorno exterior, caótico, incompreensível. Nenhuma outra instituição, exceto a mãe, teria papel mais edificante na formação dos cidadãos do que a escola e os professores (SENNÁ, 2007, p.71).

Percebe-se que o modelo de sujeito cartesiano, idealizado para a modernidade, ainda persiste nas escolas do século XXI. O professor ainda é formado com base nessa cultura acadêmica, sendo, portanto, levado a aplicá-la na escola, onde o “bom aluno” é aquele que se enquadra nos moldes da racionalidade cartesiana, e o aluno que insiste em fugir dessa regra, o fracassado, deve ser excluído.

Mas o professor, representante do conhecimento, não pode ser penalizado por seguir o que lhe foi inculcado durante toda a sua formação acadêmica. Ele nada mais é do que fruto de uma ciência moderna cujo objetivo sempre foi o de fornecer as bases seguras do conhecimento, desprovida de erros e da influência dos interesses pessoais, culturais ou humanos. Por mais de três séculos vigora a grande obsessão dessa forma de conhecimento na luta contra o erro, a ilusão e a superstição, tendo como princípios a previsão, o controle, a medição e a construção de uma sociedade para o progresso. A concepção de conhecimento enraizada na cultura escolar, portanto, é a mesma protagonizada por Descartes, na qual o conhecimento nada mais é do que uma modalidade científica que valida o metódico, objetivo e sistemático, única verdade a ser aceita. Dessa forma, a escola nada mais é do que uma instituição social cujo objetivo é educar o homem através da transmissão do conhecimento científico, onde o currículo estritamente relacionado ao ensino de conteúdos é o elemento principal para a execução dessa tarefa.

À medida que se avançava na história do homem moderno e se verificava a perda de valor de um modelo de educação moral em função de uma educação preponderantemente tecnológica, perdia-se gradualmente o sentido edificante da escola, o que viria a provocar o entendimento cada vez maior de que sua função pudesse se reduzir ao ensino dos conteúdos formais das disciplinas acadêmicas (SENNÁ, 2007, p.72).



Se essa é a identidade construída para o sujeito professor, entende-se seu desespero ao se defrontar com o aluno na sala de aula, que nada tem nada tem daquele sujeito da razão. Pelo contrário, é fruto vivo da contemporaneidade, da globalização, de uma sociedade informática, envolto em redes de conhecimento, capaz de tirar zero numa prova de Geografia e ao mesmo tempo “navegar” pela internet e descobrir maravilhas sobre a África do Sul e as localidades onde serão realizados os jogos da Copa Mundial de Futebol e os países nela envolvidos.

Esse aluno não se nega ao conhecimento do mundo, apenas não lhe interessa o conhecimento científico sistematizado como um apelo para sua ascensão social. Ele não se permite ser moldado à imagem do aluno ideal do modelo cartesiano. Ele é dono de uma identidade híbrida, que lhe permite frequentar diversos mundos, desde que seja de seu interesse.

O aluno da classe popular, aquele que por muito tempo foi banido das escolas como incapaz, até mesmo como “não humano”, e que se viu obrigado a entrar para a escola e frequentar esse rígido mundo da razão científica, o faz como uma obrigação social apenas. O aluno não acredita nessa escola, e conseqüentemente no professor, pois ambos não fazem parte de sua realidade. Ele não acredita nessa sociedade contemporânea em que vive, não vê um “futuro melhor com o estudo”. Sua vida exige uma resposta imediata de bem viver que a escola não pode oferecer.

Dilema maior ainda vive o professor, que apesar de formado pela cultura científica e ser forçado pelos programas e currículos escolares a continuar nessa rotina, também já não acredita no que faz. Sente-se derrotado por não atingir o objetivo escolar de transformar esse aluno no sujeito do conhecimento científico, quando ele mesmo vive nessa sociedade pós-moderna do imediatismo, da luta desleal pela sobrevivência, num mundo desumano e violento.

### 3.5 A cultura científica escolar e a contemporaneidade

Compreende-se que, ao longo da história, a organização da sociedade recebe características específicas de cada época. A escola, desde que foi criada, vem se adaptando às necessidades da sociedade à qual pertence, como pôde ser visto no capítulo anterior. Durante todo o processo de implantação da escola pública no Brasil as funções dos professores e alunos estão relacionadas ao contexto histórico de uma determinada época. No mundo tecnológico de hoje, diante de uma sociedade globalizada, a educação torna-se assunto polêmico, marcado por contradições entre educadores e educandos.

Se a escola precisa acompanhar as transformações pelas quais a sociedade vem passando, o mesmo deve ocorrer com seus professores e alunos. Porém, o que se vê hoje na maioria das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro, dentro e fora das áreas de risco, mais se parece com um duelo entre professores, fervorosos defensores da cultura científica baseada no modelo de Descartes, e os alunos, perfeitos exemplos da sociedade informatizada e globalizada da contemporaneidade.<sup>3</sup>

Nesta sociedade a escola não é opção, mas sim obrigação. Para os alunos, a finalidade de se frequentar a escola encontra-se distorcida, uma vez que seu valor simbólico e institucional de transmissão de conhecimento e de se conseguir um futuro melhor já não existe. O sonho da educação dá lugar ao sonho do consumismo, onde os recursos materiais e imediatos falam mais alto. Dessa forma, a cultura científica escolar, aqui representada pelo professor, entre em choque com o mundo global e contemporâneo em que o aluno vive.

Acredita-se, portanto, que a dificuldade em encontrar o caminho para o sucesso escolar esteja na diferença do olhar para a educação por parte dos professores e seus alunos. Formados com base na cultura científica, os professores lecionam para um aluno que acreditam também deva ser formado com os mesmos

---

<sup>3</sup> Conforme SENNA (2008) em Formação Docente e Educação Inclusiva, Cadernos de Pesquisa vol.38.

princípios cartesianos, não conseguindo aceitar as mudanças que a sociedade contemporânea lhes impõe. Transformações perfeitamente aceitas e incorporadas pelas crianças e jovens, frutos da contemporaneidade.

A memorização de conteúdos, nomes, datas, referências históricas ou geográficas e outras regras e normas matemáticas e gramaticais com o objetivo de reprodução em testes e provas que irão aferir notas e determinar uma aprovação ou reprovação, muitas vezes nada significa para esses alunos. Eles sabem que caso necessitem de alguma dessas informações, podem, a qualquer momento, acessá-las em sites de busca pela internet. E quanto aos concursos e vestibulares, grande preocupação da maioria dos professores, encontram-se bem distantes da realidade e necessidade momentânea desses jovens.

Entende-se, portanto que a escola e o ensino baseado na cultura científica cartesiana não comportam o sujeito contemporâneo, com suas múltiplas identidades e total concentração no momento atual em que vive. O mundo global o envolve e o leva a querer consumir e ser feliz no hoje, pois com tanta violência e falta de segurança, o futuro é uma incógnita, no qual é melhor não pensar.

Surge, assim, a necessidade de um novo modelo social para a instituição escolar e seu professor, de modo que possam atender às necessidades atuais dos sujeitos contemporâneos, permitindo-lhes pensar cientificamente o contexto em que vivem. Como Senna (2007, p.74) esclarece:

Não um pensar cartesiano alheio à realidade concreta dos fatos, das coisas e dos seres, mas sim um pensar ecológico, complexo, multifocal. Não um pensar contido pelos saberes alheios, mas um pensar que se produz coletivamente pelos sujeitos, *in presencia*, dialogal e aberto a múltiplas verdades e conceitos pragmáticos. Um saber que toma do saber acadêmico como estratégia e ferramenta de construção de conceitos pessoais, subjetivos e plurais, do mesmo modo como se entendem as identidades no mundo contemporâneo.

Ao professor cabe a aceitação de um novo sistema de valores, diferente do antigo modo de pensar cartesiano, voltado para o aluno atual, sujeito inédito, subjetivo e distante do modelo ideal de razão.

## 4 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Partindo das dificuldades encontradas pelos professores em suas salas de aula atualmente, após ter percorrido o caminho histórico da escola pública brasileira, assim como um entendimento sobre a construção do método científico cartesiano e a crise de identidade do sujeito contemporâneo na sociedade global do século XXI, chega-se ao binômio ensino-aprendizagem e aos sujeitos nele envolvidos. Pretende-se, portanto, neste capítulo, abordar as ações que envolvem educador e educando nos processos de construção do conhecimento.

Baseando-se em teses inatistas, ao homem era assegurado todo o conhecimento de mundo desde o seu nascimento, e as crianças eram vistas como miniadultos. Piaget, porém, derruba essa teoria ao afirmar que, justamente ao contrário, o conhecimento é desenvolvido ao longo da infância e da adolescência, desde que a criança esteja pronta para tal. Assim, de miniatura de adultos as crianças passam a carentes mentais, incapazes de compreender as coisas, devendo aprender gradativamente, conforme seu desenvolvimento biológico, e a evolução de sua capacidade mental.

Compreende-se, então, a estrutura das práticas escolares existentes ainda hoje, com experiências de aprendizagem diferenciadas para crianças, jovens e adultos. Assim como a projeção vertical de séries e níveis de ensino atendendo as diferentes etapas de desenvolvimento mental dos alunos. Essas faixas etárias de desenvolvimento e a imposição de padrões de comportamento estabelecidos por Piaget levam à busca pela razão universal, invariável e reguladora – a razão cartesiana.

Essa concepção de aprendizagem ainda predomina em nossas escolas, embora não mais atenda às práticas individuais e sociais que refletem as identidades culturais pós-modernas.

Em contrapartida, os estudos de Lev Vygotsky atendem, parcialmente, à educação contemporânea ao afirmar que todos são capazes de aprender na

coletividade e na diferença, levando à reelaboração de conceitos e à compreensão de mundo; embora a interação dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem seja uma dificuldade na pós-modernidade.

Acredita-se, portanto, que um estudo sobre a epistemologia genética de Piaget, assim como da teoria sociointeracionista de Vygotsky, nos levará a uma melhor compreensão das relações cognitivas e sociais que envolvem os sujeitos da aprendizagem escolar.

#### **4.1 A epistemologia genética de Piaget**

Deve-se considerar a grande contribuição de Piaget para a educação com sua epistemologia genética e a forte ligação entre o desenvolvimento das operações lógico-cartesianas, o desenvolvimento biológico e o sócio-afetivo. Como esclarece Senna (2000, p.2):

Em seus estudos sobre o desenvolvimento das capacidades geradoras do pensamento, Jean Piaget transpôs os limites da lógica cartesiana e, desprezando a tendência geral, agrega as suas investigações fatores sócio-afetivos que lhe permitiram compreender, não apenas o sistema de funcionamento da inteligência humana, como também as condições e consequências de seu desenvolvimento neurológico, de caráter biológico universal.

Consagra-se com Piaget, a idéia de que o desenvolvimento cognitivo se integra ao esforço do indivíduo para construir sua identidade pessoal e social.

Jean Piaget (1896-1980) empenhou-se em explicar o desenvolvimento da inteligência humana e como se dá a construção do conhecimento do homem desde o seu nascimento. Estabeleceu, assim, as bases do estudo do processo de construção do conhecimento, sua teoria da Epistemologia Genética, ou seja, o estudo da gênese e do desenvolvimento das estruturas lógicas do sujeito em interação com o objeto da aprendizagem.

Para Piaget (1974), o conhecimento é construído a partir do nascimento e, assim como o crescimento orgânico, termina na idade adulta, sendo gerado através da interação do sujeito com o meio, a partir de estruturas previamente existentes. Dessa forma, a aquisição de conhecimentos depende tanto de estruturas cognitivas inerentes ao sujeito, como de sua relação com o objeto. Sua concepção orgânica de conhecimento é baseada nos princípios da evolução de Darwin, segundo o qual, para se ajustar ao meio, o homem permanece em constante processo de equilibração progressiva, a partir de condições neurofisiológicas.

Piaget (1974) afirma que tudo que se aprende é influenciado por aquilo que já foi aprendido anteriormente, através do *equilíbrio* entre os processos de *assimilação* e *acomodação*. Segundo Wadsworf (1992), o *equilíbrio* é um processo auto-regulador que tem como instrumentos a assimilação e a acomodação. *Assimilação* é o processo cognitivo através do qual o indivíduo integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual, aos esquemas ou padrões já existentes. E por *acomodação* entende-se a criação de novos esquemas ou a modificação de velhos. Essas ações resultam em mudança na estrutura cognitiva ou no desenvolvimento do sujeito. A construção do conhecimento se dá, portanto a partir de constantes situações de desequilíbrio, onde são necessárias mudanças de ações ou comportamentos, através de movimentos de assimilação, acomodação e construção de esquemas para que se alcance o equilíbrio novamente. Dessa forma o indivíduo vai se adaptando ao ambiente externo, fundamental para o processo de desenvolvimento cognitivo.

A inteligência é uma adaptação. Para aprendermos as suas relações com a vida, em geral, é preciso, pois, definir que relações existem entre o organismo e o meio ambiente. (...) Afirmar que a inteligência é um caso particular de adaptação biológica equivale, portanto, a supor que ela é, essencialmente, uma organização e que sua função consiste em estruturar o universo tal como o organismo estrutura o meio imediato (PIAGET In DUARTE, 2000, p. 67).

Assim sendo, a inteligência é uma organização de processos que está associada a níveis de conhecimento. Se a organização é complexa, exige um nível de conhecimento mais complexo, e se for uma organização menos complexa, a exigência de conhecimento é de um nível inferior. Por ser uma organização, a inteligência não se dá por acúmulos de informações, mas por uma reorganização

desta troca de inteligências. Dessa forma, crescer é reorganizar a própria inteligência de modo a ter maiores possibilidades de assimilação.

Subordinada ao desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem passa por estágios em escalas etárias, cada qual com suas características específicas, onde a epistemologia genética teria o objetivo de explicar as etapas da formação do sujeito. Cada um desses estágios representa uma lógica das estruturas mentais e que será superado por um estágio superior que apresenta uma outra lógica do conhecimento. Para Piaget a inteligência dá saltos, muda de qualidade, e cada estágio representa uma qualidade dessa inteligência. Os estágios indicam que existe uma sequência no desenvolvimento da inteligência, e que esse desenvolvimento passa por cada um desses estágios sucessivamente.

**Estágio sensório-motor:** compreende o período do nascimento aos dois anos aproximadamente. É o estágio que antecede a linguagem. Segundo Piaget (1971, p.104), nesta fase “ainda não existem nem operações propriamente ditas, nem lógica, mas as ações já se organizam segundo certas estruturas que anunciam ou preparam a reversibilidade e a constituição das invariantes”. Período de percepções, movimentos, impulsos instintivos e reações de afeto com os primeiros sentimentos de prazer, desprazer, alegria e tristeza. Fase do desenvolvimento em que a criança não usa a linguagem, mas possui uma inteligência pré-verbal.

**Estágio Pré-operatório:** este estágio, também conhecido como o estágio da representação, inicia-se por volta dos dois anos e permanece por aproximadamente cinco anos. Nessa fase a qualidade da inteligência se modifica se inicia o “pensamento com linguagem, o jogo simbólico, a imitação diferenciada, a imagem mental e as outras formas de função simbólica” (PIAGET, 1971, p.104). A criança nessa fase é incapaz de se colocar abstratamente, no lugar do outro, tendo, portanto, pensamento e comportamento egocêntricos. Período de aquisição da linguagem, interiorização das ações e sem construção do conceito de intencionalidade. Inicia-se o comportamento social e o desenvolvimento da capacitação de representação através da imitação, do jogo simbólico, do desenho e da linguagem falada. Também ocorre a introdução ao mundo da moralidade, quando a criança entra no mundo dos valores, das regras, da noção de certo e errado, mas segundo Piaget, ela ainda não compreende o sentido dessas regras.

Estágio das operações concretas: por volta dos sete, oito anos de idade, a lógica começa a ser desenvolvida e, ao seu modo, a criança já consegue organizar e sistematizar situações e relacionar aspectos diferentes da realidade. Capaz de respeitar opiniões diferentes das suas, tem necessidade de que seus pensamentos sejam validados. . Percebe-se um salto de qualidade no desenvolvimento cognitivo. Apesar de sua compreensão de mundo não ser mais tão prática, ainda depende do mundo concreto para realizar abstrações.

Estágio das operações formais: a partir dos onze, doze anos de idade, a criança já é capaz de realizar operações abstratas, de resolver problemas de forma lógica, pensando cientificamente. “O raciocínio hipotético-dedutivo torna-se possível, e, com ele, a constituição de uma lógica ‘formal’ quer dizer, aplicável a qualquer conteúdo” (PIAGET, 1971, p. 107). Esse estágio permanece por toda a vida adulta e atinge seu equilíbrio por volta dos quatorze, quinze anos de idade.

Quanto às faixas etárias de cada estágio, Piaget (1971, p.105) afirma que “estas idades médias dependem dos meios sociais e escolares”. A aquisição de conhecimentos, porém, independente do estágio em que o indivíduo esteja, acontece por meio da relação sujeito/objeto, que ocorre através dos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio. A equilíbrio ocorre a partir de sucessivas situações de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio, que levam ao domínio do objeto do conhecimento. O desenvolvimento mental torna-se cada vez mais elaborado à medida que o indivíduo se desenvolve biológica e cognitivamente.

Baseado nesse estudo dos estágios de desenvolvimento, o processo de ensino e aprendizagem deve, segundo Piaget e seus seguidores, priorizar atividades que levem o aluno a uma constante interação com o objeto do conhecimento, desenvolvendo sua inteligência e provocando situações desequilibradoras adequadas ao nível de desenvolvimento em que se encontrem. Dessa forma, o professor apresenta as propostas didáticas, a partir do nível mental do aluno, pois o aluno tem maneiras diferentes de aprender a cada etapa. Segundo Wadsworth (1999, p.12) “o nível de desenvolvimento colocava limites sobre o que poderia ser aprendido e sobre o estágio de compreensão possível daquela aprendizagem”.

De acordo com a teoria piagetiana a prática educativa deve estar centrada no aluno, adequando-se ao estágio de desenvolvimento em que ele se encontra,



respeitando seu nível de maturação e evolução. O trabalho docente deverá, então, atender as diferentes fases do desenvolvimento biológico e cognitivo da criança. O aluno é, portanto, um sujeito produtor de conhecimento, e o educador um facilitador do processo ensino-aprendizagem.

Para Piaget (1973, p.424) “o homem normal não é social da mesma maneira aos seis meses, ou aos vinte anos de idade, e, por conseguinte, sua individualidade pode não ser da mesma qualidade, nesses dois níveis diferentes”. Dessa forma, a compreensão dos diferentes estágios de desenvolvimento torna-se fundamental para a compreensão da socialização do indivíduo.

A interação social do homem, em cada momento de sua vida, é um elemento definidor de suas ações e condutas sociais. Ele aprende, ao longo de seu desenvolvimento na relação com os outros, que um adulto não pode se comportar como uma criança de cinco anos. O ser social de Piaget é o indivíduo que se relaciona com os outros, seus semelhantes, de forma equilibrada. Sendo que essa relação equilibrada somente pode existir entre pessoas que estejam no mesmo estágio de desenvolvimento (TAILLE, 1992).

A socialização vai evoluindo à medida que a personalidade vai sendo construída. Uma vez que a personalidade é produto da socialização recíproca, somente se pode falar em ser social quando este ser social vai moldando sua personalidade na relação com os outros (PIAGET, 1973).

#### **4.2 Vygotsky e a teoria sociointeracionista**

Lev Vygotsky (1896-1934) inspirou-se no materialismo dialético de Karl Max (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), considerando o desenvolvimento estrutural humano como um complexo processo de apropriação de sua experiência histórica e cultural. Assim, o aprendizado do homem está relacionado ao

desenvolvimento desde o seu nascimento. Embora afirme que o desenvolvimento do indivíduo seja, em parte definido pelo processo de maturação do organismo, Vygotsky também irá afirmar que a aprendizagem desperta os processos internos do desenvolvimento, que só ocorrem por conta do contato do homem com o ambiente cultural. Dessa forma, o aprendizado ocorre do social (externo), para o individual (interno), tornando-se fundamental, para o desenvolvimento humano, a interação com outras pessoas, o ambiente social.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através de prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 2003, p.40).

Na perspectiva vygotskyana, o biológico e o social estão associados, exercendo influência mútua no desenvolvimento humano, principalmente na aprendizagem da linguagem, que ocorre através da imitação. O sujeito se constitui através das interações sociais, internalizando as formas de cultura, transforma-as e também é transformado por elas. Vygotsky (2003) percebe o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais.

Vygotsky rejeita os modelos baseados em pressupostos inatistas que pré-escrevem características comportamentais universais do ser humano, como por exemplo, as definições de comportamento por faixa-etária, por entender que o homem é um sujeito datado, atrelado às determinações de sua estrutura biológica e de sua conjuntura histórica (REGO, 1998, p.93-94).

Em sua teoria do desenvolvimento, Vygotsky (2003) observou que o ponto de partida são as estruturas orgânicas elementares, determinadas pela maturação, formando-se, a partir de então, novas e cada vez mais complexas funções mentais, de acordo com a natureza das experiências sociais do indivíduo.

Assim, as funções psicológicas elementares são de origem biológica (presentes tanto nas crianças como nos animais) e caracterizam-se por ações involuntárias (ou reflexas) e pelas reações imediatas (ou automáticas), sofrendo controle do ambiente externo. As funções psicológicas superiores, porém, são de origem social, sempre presentes no homem, caracterizando-se pela intencionalidade

das ações que são mediadas, resultando, portanto, da interação entre os fatores biológicos e os culturais.

Podemos concluir que, para Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural (REGO, 1998, p.60-61).

A mediação torna-se responsável pela liberação do ser humano das formas biológicas de comportamento, dando origem a formas superiores das diferentes funções psicológicas como a memória, a atenção, a percepção e o pensamento (Vygotsky, 2003). Para tal, são diferenciados dois tipos de mediadores: instrumentos (no plano externo ao homem) e os signos (no plano interno ao homem).

O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza, carregando, portanto, a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo.

Os signos são utilizados na solução de problemas no plano psicológico, como: lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc. Agem como um instrumento da atividade psicológica, de maneira análoga ao papel dos instrumentos de trabalho.

Os instrumentos são elementos externos ao indivíduo e tem como função modificar e controlar os processos da natureza, enquanto que os signos são orientados pelo próprio sujeito e têm por função o controle das ações psicológicas superiores.

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. Essas atividades são tão diferentes

uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma (VYGOTSKY, 2003, p. 72-73).

O uso desses sistemas simbólicos leva a um processo de internalização, ou seja, a utilização de marcas externas vai se transformar em processos internos de mediação, enquanto que os signos vão sendo organizados em estruturas complexas e articuladas. Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a se utilizar de signos internos, representações mentais que substituem os objetos do mundo real.

#### 4.2.1 Linguagem e Pensamento

A linguagem - tomada como fala - é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, e sua principal função, segundo Vygotsky (2005), é a de intercâmbio social. Para tal necessita de sua segunda função: o pensamento, que consiste nos signos, os quais generalizam e simplificam a experiência vivida, permitindo sua transmissão aos outros.

Em síntese, na perspectiva vygotskiana o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos, etc.) (REGO, 1998, p.62).

A linguagem é, antes de tudo, social. Sua função inicial é a comunicação, expressão e compreensão, e está estreitamente ligada ao pensamento. A comunicação permite a interação social e, ao mesmo tempo, organiza o pensamento.

Pensamento e linguagem apresentam origens diferentes, assim como seus desenvolvimentos percorrem trajetórias diferenciadas e independentes. Na criança

pequena existe uma fase pré-verbal no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem, antes que pensamento e linguagem se associem. Surge então, o pensamento verbal e a linguagem racional, quando o ser humano passa a ter um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, mediado pelo sistema simbólico da linguagem.

O fato mais importante revelado pelo estudo genético do pensamento e da fala é que a relação entre ambos passa por várias mudanças. O progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento. As curvas de crescimento de ambos cruzam-se muitas vezes; podem atingir o mesmo ponto e correr lado a lado, e até fundir-se por algum tempo, mas acabam se separando novamente (VYGOTSKY, 2005, p.41).

O significado é essencial na palavra, pois é um ato de pensamento, uma generalização, quando pensamento e fala se unem em pensamento verbal. Através do significado encontram-se as duas funções básicas da linguagem: intercâmbio social e pensamento generalizante. Os significados propiciam a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, tornando-o capaz de compreender o mundo e agir sobre ele.

De acordo com Vygotsky (2005), por volta dos dois anos de idade, o desenvolvimento do pensamento e o da linguagem se fundem, criando uma nova forma de comportamento. Nessa fase (fala egocêntrica), a linguagem começa a servir ao intelecto e os pensamentos começam a ser oralizados. Não é uma linguagem social, a criança precisa dessa “fala” para melhor organizar suas idéias e planejar suas ações. A partir do momento que a criança consegue abstrair o som, eliminando a vocalização egocêntrica, vai adquirindo capacidade de pensar sem precisar falar “as palavras”, iniciando-se a fase do discurso interno.

O uso da linguagem como instrumento de pensamento leva a um processo de internalização da linguagem, ou seja, o indivíduo desenvolve uma forma interna de linguagem (discurso interior), dirigida ao próprio sujeito e não ao interlocutor, voltada para o pensamento, sem vocalização, apenas com a função de auxiliar o indivíduo em suas operações psicológicas superiores. As palavras passam a ser pensadas sem que necessariamente sejam faladas.

O pensamento é um plano mais profundo do discurso interior, cuja função é criar conexões e resolver problemas, o que não necessita ser feito através de

palavras. Por captar as relações entre as palavras de uma forma mais complexa e completa que a gramática faz na linguagem escrita e falada, o pensamento vai além do significado das palavras. Conclui-se que o pensamento não se reflete na palavra, realiza-se nela, na medida em que é a linguagem que permite a transmissão do pensamento do indivíduo para o outro (VYGOTSKY, 2005)

#### 4.2.2 Aprendizagem e desenvolvimento

Na visão vygotskiana, o fato do homem viver em meio social faz com que os processos de aprendizagem e desenvolvimento caminhem juntos. O desenvolvimento mental/psicológico (promovido pelo processo de socialização e da maturação orgânica) depende da aprendizagem na medida em que se dá por processos de internalização de conceitos, promovidos pela aprendizagem social, principalmente no meio escolar. Não basta o desenvolvimento biológico para que uma criança desenvolva uma tarefa, se não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem a aprendizagem.

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Conseqüentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente os psicólogos míopes podem ignorar (VYGOTSKY, 2003, p.110).

Dessa forma, a criança é vista como ser pensante capaz de vincular sua ação à representação de mundo que constitui sua cultura, no interior da qual a escola representa o espaço e o tempo em que esse processo é vivenciado, e o processo ensino-aprendizagem envolve diretamente a interação entre sujeitos. Ao reconhecer que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento

da criança, Vygotsky (2003), resolve elaborar as dimensões desse aprendizado descrevendo o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*.

Esse conceito será de grande importância para a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento infantil, tornando-se possível verificar não só os ciclos completados, como também os que estão em vias de formação, permitindo-nos repensar a função do processo de elaboração de estratégias pedagógicas que venham a ajudar nesse processo (REGO, 1998).

Para tal, faz-se necessária a determinação de dois níveis de desenvolvimento:

- *Nível de desenvolvimento real* – refere-se àquelas conquistas já consolidadas, aquelas funções ou capacidades que a criança já aprendeu e consegue realizar sozinha.
- *Nível de desenvolvimento proximal* – refere-se aquilo que a criança consegue fazer mediante a ajuda de outra pessoa mais experiente, realizando tarefas e solucionando problemas a partir da colaboração, imitação ou pistas que lhe são oferecidas.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de 'broto' ou 'flores' do desenvolvimento, ao invés de 'frutos' do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 2003, p. 113).

A escola costuma avaliar a criança somente no nível de desenvolvimento real, ou seja, a partir daquilo que ela consegue fazer sem colaboração, olhando o seu desenvolvimento retrospectivamente. Para Vygotsky (2003), o nível de desenvolvimento proximal é bem mais indicativo de seu desenvolvimento mental, analisando o desenvolvimento da criança de forma prospectiva.

(...) aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (VYGOTSKY, 2003, p.113)

Na interação com o outro, a criança consegue movimentar seu processo de desenvolvimento, o qual sem ajuda seria impossível, gerando um aprendizado e

uma zona de desenvolvimento proximal. A partir do momento que esses processos vão se internalizando, passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual.

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 2003, p.117-118).

Cabe ressaltar que, embora o aprendizado esteja intimamente relacionado com o desenvolvimento da criança, os dois nunca estão em paralelo ou realizados na mesma medida, ou seja, o desenvolvimento na criança não acompanha seu aprendizado escolar. Os processos de desenvolvimento progredem de forma mais lenta, atrás do processo de aprendizado, resultando assim, as zonas de desenvolvimento proximal.

Para Vygotsky o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Assim como a escola, que só desempenha bem o seu papel se partir daquilo que a criança já sabe (seu conhecimento do cotidiano e suas teorias sobre o que observa do mundo), para ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos. Ou seja, incidir na zona de desenvolvimento potencial dos alunos.

A heterogeneidade é vista como fator imprescindível nas interações da sala de aula, onde diferentes ritmos, experiências, trajetórias pessoais e contextos familiares das crianças e do professor, levam a possibilidade de troca e ampliação das capacidades individuais. Deve-se considerar a importância da intervenção do professor, uma vez que a atividade espontânea da criança não é suficiente para a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

No cotidiano escolar, a intervenção “nas zonas de desenvolvimento proximal” dos alunos é de responsabilidade (ainda que não exclusiva) do professor visto como o parceiro privilegiado, justamente porque tem maior experiência, informações e a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulado pelos homens e portanto, desafiar através do ensino os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil (REGO, 1998, p.115).

O professor desempenha uma função de extrema relevância no contexto escolar, sendo o elemento mediador das interações entre as crianças, assim como



entre os alunos e os objetos do conhecimento. O educador é visto como agente exclusivo de informação e formação dos alunos, pois as interações estabelecidas entre eles exercem papel fundamental nos avanços do desenvolvimento individual. A escola é o lugar onde a intervenção pedagógica desencadeia o processo ensino-aprendizagem, e o professor tem o papel de interferir nesse processo.

### **4.3 Coincidências e divergências entre Piaget e Vygotsky**

Inegavelmente as teorias de Piaget e Vygotsky têm trazido importantes contribuições para a construção de práticas pedagógicas ao longo desses anos. Embora existam diferenças entre seus estudos, ambos também partilham de alguns pontos de vista semelhantes.

#### **4.3.1 Desenvolvimento e aprendizagem**

Pode-se afirmar que, para ambos, o processo de desenvolvimento e de aprendizagem seja fruto da interação do sujeito com o objeto, e não, apenas resultado de estímulos externos (objetos), ou apenas da produção da razão (sujeito), embora exista divergência na concepção dessa interação.

Segundo Piaget, o ser humano estabelece relações com o meio desde seu nascimento, e é essa interação com o meio físico que promove o desenvolvimento cognitivo. Através da interação com o objeto do conhecimento surge o desequilíbrio das estruturas cognitivas. O indivíduo, então, age sobre o que o afetou, tentando o

reequilíbrio, desencadeando os princípios de assimilação, acomodação e adaptação. Para que ocorra o desenvolvimento da inteligência e da aprendizagem é necessário, portanto, o conflito cognitivo gerado pela interação. A aprendizagem está subordinada ao desenvolvimento, exercendo pouco impacto sobre ele.

No entanto, na teoria vygotskiana, a construção do conhecimento e o desenvolvimento cognitivo são mediados pelo ambiente social e pela cultura, valendo-se para tal, do conceito da zona de desenvolvimento proximal. Dessa forma, a aprendizagem está intimamente relacionada ao processo de interação do sujeito com um mediador mais experiente; onde o indivíduo irá construir e internalizar o aprendizado a partir das intervenções com esse mediador. Desenvolvimento e aprendizagem se influenciam reciprocamente, assim, quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento.

#### 4.3.2 Desenvolvimento e construção do conhecimento

Piaget privilegia a maturação biológica, considerando que fatores internos são determinantes sobre os externos, e o desenvolvimento segue uma sequência fixa e universal em estágios consecutivos. Vygotsky privilegia o ambiente social, afirmando que não é aceitável uma única e universal visão de desenvolvimento humano, já que ao se variar o ambiente, o desenvolvimento também irá variar.

A construção de conhecimento, para Piaget, parte do individual para o social, da seguinte forma: a criança elabora os conhecimentos de forma espontânea, de acordo com o estágio de desenvolvimento em que se encontra. Sua visão egocêntrica do mundo vai, progressivamente, tornando-se socializada, objetiva, aproximando-se da concepção adulta regida, segundo Piaget, por uma forte concepção cartesiana de realidade. Vygotsky discorda. A seu ver a criança já nasce num mundo social, formando, a partir de então, uma visão de mundo através da interação com adultos ou outras crianças mais experientes. Dessa forma, a

construção do real é mediada pelo interpessoal antes de ser internalizada pela criança, seguindo do social para o individual, ao longo de seu desenvolvimento.

De acordo com Piaget, a base da construção do conhecimento é a ação, o meio através do qual a criança interage com os objetos externos, conhecendo-os e modificando-os. Assim sendo, o professor é o responsável pelo desenvolvimento cognitivo do aluno, devendo apresentar situações desafiadoras de desequilíbrio, de modo que os alunos possam superá-las, organizando um ambiente favorável para tal. Não havendo lugar para as diferenças individuais, Piaget pressupõe, com base na cultura cartesiana, que um sujeito sirva de modelo a qualquer ser humano.

Em contrapartida, Vygotsky, reconhecendo e legitimando o sujeito em sua cultura, acredita que o professor deva ter um olhar sobre as diferenças individuais dos alunos, pois, partindo de suas interações, o conhecimento vai sendo construído. O professor, porém, não é o único responsável por esse processo, uma vez que as interações entre os alunos exercem papel fundamental no desenvolvimento de cada um. Embora sua função seja de grande importância, uma vez que atua como mediador nas interações entre alunos no processo de construção do conhecimento.

#### 4.3.3 Pensamento e linguagem

De acordo com a visão piagetiana, o pensamento surge antes da linguagem. Vista apenas como uma forma de expressão, a linguagem exerce função simbólica, através do qual a criança emprega símbolos para representar a realidade em que está inserida. Subordinando-se aos processos de pensamento, a linguagem só ocorre depois que a criança alcança um determinado nível de habilidades mentais. Apesar de não produzir inteligência, a linguagem facilita o desenvolvimento cognitivo e, ao ser exteriorizada, reflete o nível de inteligência da criança.

Em seus estudos sobre a psicogênese da linguagem, Piaget afirma que o desenvolvimento da linguagem atravessa as seguintes fases: repetição (ecolalia), monólogo, monólogo coletivo e linguagem socializada ou operatória (por volta dos sete ou oito anos de idade). Só então, segundo o autor, a criança passa a comunicar seu pensamento. Para Piaget, a fala egocêntrica da criança (monólogo) é uma expressão direta de seu egocentrismo.

... “a criança não se preocupa em saber a quem fala nem se é escutada. Ela fala de si mesma, seja pelo prazer de associar qualquer um à sua ação imediata. Esta linguagem é egocêntrica, em primeiro lugar porque a criança não fala a não ser de si mesma, e, em segundo lugar, porque não procura colocar-se no ponto de vista do interlocutor.”... “A criança fala de si mesma, como se pensasse em voz alta. Não se dirige a ninguém.” (PIAGET, 1999, p.8,9).

A fala egocêntrica, portanto, na concepção piagetiana, não exerce função alguma em relação ao pensamento ou nas atividades sociais da criança, representando apenas, uma transição entre estados mentais individuais e não verbais, como o discurso socializado e o pensamento lógico.

De forma divergente, Vygotsky afirma que a fala egocêntrica é um estágio de desenvolvimento da linguagem que parte de uma atividade social e coletiva da criança para uma atividade individualizada, constituindo-se em fala interior. Assim, a fala interior não antecede a fala exterior, mas expressa uma forma de linguagem dirigida ao próprio sujeito e a ninguém mais, uma espécie de diálogo consigo mesmo, representando um momento de interiorização do pensamento que ocorre gradualmente, de acordo com o desenvolvimento da criança. Essa questão da fala egocêntrica é um dos pontos de grande discordância entre Piaget e Vygotsky, como afirma Oliveira (1993, p.53):

Para Piaget a função da fala egocêntrica é exatamente oposta àquela proposta por Vygotsky: ela seria uma transição entre estados mentais individuais não verbais, de um lado, e o discurso socializado e o pensamento lógico, de outro. Piaget postula uma trajetória de dentro para fora, enquanto Vygotsky considera que o percurso é de fora para dentro do indivíduo.

De acordo com Vygotsky a fala que traduz o pensamento em palavras, na sua materialização e objetivação, é a fala exterior, ou seja, a fala direcionada aos outros, e não a si próprio. Já a fala egocêntrica, o autor a considera como um estágio de desenvolvimento que precede a fala interior.

A fala egocêntrica é um fenômeno de transição das funções interpessoais para as intrapessoais, isto é, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada... a fala para si mesmo origina-se da diferenciação da fala para os outros. Uma vez que o curso principal do desenvolvimento da criança caracteriza-se por uma individualização gradual, essa tendência reflete-se na função e na estrutura da sua fala... Ambas preenchem funções intelectuais; suas estruturas são semelhantes; a fala egocêntrica desaparece na idade escolar, quando a fala interior começa a se desenvolver. De tudo isto, inferimos que uma se transforma na outra (VYGOTSKY, 2003, p.113, 114, 115).

Piaget (1993) teve como objetivo prioritário entender a natureza do conhecimento humano, sendo suas análises sobre a linguagem secundárias e decorrentes de estudos em torno de como a criança aprende, de como desenvolve sua cognição. De acordo com Piaget (1993) o surgimento da linguagem está na dependência de construções próprias da inteligência sensório-motora. Assim sendo, a linguagem não constitui a origem da lógica, ao contrário, é estruturada por ela.

Dessa forma, a aquisição da linguagem depende do desenvolvimento da inteligência da criança, a linguagem surge quando a criança desenvolve a linguagem simbólica, sendo necessária a mediação do outro (Scarpa, 2003). Assim, a linguagem não é inata, apenas o funcionamento da inteligência é hereditário.

Para Vygotsky (2005), pensamento e linguagem são processos interdependentes, desde o início da vida. Com a aquisição da linguagem a criança modifica suas funções mentais superiores, dando forma ao pensamento, possibilitando o aparecimento da imaginação, o uso da memória e o planejamento da ação.

Na visão vygotskiana, a interação social, os fatores comunicativos e culturais são fundamentais para a aquisição da linguagem; pois a criança se constrói como sujeito a partir do conhecimento de mundo e da própria linguagem. O interacionismo proposto por Vygotsky parte do princípio de que pensamento e linguagem não podem ser pensados em separado, já que este atribui à atividade simbólica, viabilizada pela fala, uma função organizadora do pensamento.

Dessa forma, Vygotsky afirma que, embora todos os pensamentos (fala interior) exerçam uma função e criem conexões, o fluxo desse pensamento não é acompanhado simultaneamente pela fala.

O pensamento, ao contrário da fala, não consiste em unidades separadas. Quando desejo comunicar que hoje vi um menino descalço, de camisa azul, correndo rua abaixo, não vejo cada aspecto isoladamente: o menino, a camisa, a cor azul, a sua corrida, a ausência de sapatos. Concebo tudo isso em um só pensamento, mas expresso-o em palavras separadas (VYGOTSKY, 2003, p.128,129).

Não há, portanto, segundo o autor, uma rígida correspondência entre as unidades da fala e do pensamento, embora ambos, a partir da influência cultural da criança, levem à formação da linguagem.

#### 4.3.4 A escola e o papel do professor

A figura do professor tem apresentado, ao longo da história, um papel de destaque tanto em relação ao processo ensino-aprendizagem, como em relação ao desenvolvimento de padrões comportamentais nos sujeitos sociais (Senna, 2007, p.69).

Para Piaget o professor é o incentivador, o encorajador para a iniciativa própria do aluno, devendo estar sempre pronto e disponível para acompanhar seu raciocínio espontâneo. A relação professor-aluno deve estar baseada no diálogo e na compreensão de que os erros são parte integrante do processo de aprendizagem. O aprendizado, no entanto, é individual e será constituído a partir do amadurecimento das estruturas mentais dos alunos. O professor, como instigador do processo, permite o debate entre iguais, para que ocorra o desenvolvimento cognitivo.

Já na perspectiva de Vygotsky, a sala de aula deve ser um ambiente em que as relações professor-aluno e aluno-aluno sejam de respeito, cooperação e crescimento, quando todos se tornam mediadores da cultura, possibilitando progressos no desenvolvimento dos alunos. O aluno é visto como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, tendo respeitada a sua bagagem cultural.

Lev Vygotsky esclarece os processos de construção do conhecimento através de seus estudos sobre a epistemologia do conhecimento, nos quais apresenta a mente humana como um sistema de valores que deriva e interpreta conceitos de mundo, trazendo estágios de desenvolvimento de conceitos, como as *zonas de desenvolvimento*. Dentre elas, a *zona de desenvolvimento proximal*, através da qual dois sujeitos podem interagir na busca de compreensão de sentidos e conceitos de um determinado objeto ou contexto de mundo. Com isso, aqueles considerados como incapazes de aprender até então, tornam-se sujeitos de seus próprios conceitos de mundo, cabendo ao professor considerar as experiências que os alunos trazem, aceitando suas diferenças e aproveitando seus saberes construídos fora da escola.

A teoria piagetiana, agregada a uma concepção biológica de desenvolvimento, com base em uma cultura científica que nivela todos os sujeitos a um único modelo racional, serve a uma escola na qual todos os alunos devem seguir um único ciclo de desenvolvimento cognitivo, independente de qualquer circunstância adversa. Surge, então, a crença de normalidade para aqueles que reagem positivamente em relação às expectativas da teoria de Piaget, assim como a de uma suposta anormalidade para os que, por algum motivo, não respondam de acordo com as expectativas piagetianas.

Ao se aplicar a teoria de Piaget, baseada em um modelo de mente capaz de construir conteúdos escolares tomados como verdades essenciais de mundo, na escola pública brasileira, seus alunos, os quais se apresentam fortemente marcados pela interculturalidade, passam a sofrer com o estigma de uma incapacidade intelectual inata.

Vygotsky apresenta a plasticidade do cérebro humano, cuja estrutura e funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e seu desenvolvimento individual. Defende, também, a orientação sócio-histórica de um modelo de mente, na qual a evolução do pensamento se faz a partir de um organismo vivo e ativo, ao interagir com um ambiente histórico e social. Conclui-se, portanto, que diferentes culturas podem produzir modos de funcionamento psicológico diverso.

O modelo mental de Vygotsky aponta, portanto, para uma janela até então desprezada na cultura científica, à medida que para além dela encontrar-se-iam todos os sujeitos banidos

da sociedade moderna, não mais tomados como débeis alienados, mas sim como sujeitos de seus próprios conceitos de mundo (SENNA, 2004, p.56)

A partir dessa perspectiva, a escola deixa de buscar no aluno o saber cientificamente concebido, mas sim aquilo que ele é capaz de realizar com base em suas histórias de vida, na interação com seu mundo. Dessa forma, todos são capazes de aprender, embora possam apresentar trajetórias diferenciadas, o que não vem a significar incapacidade mental.

#### **4.4 As teorias de Piaget e Vygotsky na escola contemporânea**

Apesar da inegável contribuição das teorias de Piaget para a educação, deve-se atentar para o fato de que seus estudos têm por pano de fundo, o sujeito da razão, do conhecimento científico.

Definitivamente, esse não é o modelo de aluno que frequenta as escolas públicas do Município do Rio de Janeiro atualmente. Contudo, é o modelo de sujeito lógico-formal que habita o imaginário escolar e orienta a prática docente. Diante do abismo criado entre o ideal científico e o real social, os alunos que não conseguem produzir as respostas esperadas, diante das propostas apresentadas, são vistos como incapazes e possíveis portadores de problemas biológicos.

O modelo teórico de Piaget, atrelado à concepção biológica tanto para desenvolvimento cognitivo quanto para conhecimento, condicionado à cultura científica, traz para o cotidiano escolar a visão de normalidade aos que se enquadram em seus moldes e de anormalidade para aqueles que por qualquer motivo não reajam de acordo com o esperado pela teoria piagetiana. É com base nisto que, na maioria das vezes, se pautam os parâmetros que definem a condição de fracasso escolar.



Ao se aplicar, portanto, uma teoria baseada em um modelo de mente que constrói, a partir de uma motivação biológica, conteúdos escolares dados como verdades absolutas de uma experiência de mundo, ocorre que os alunos fracassam, pois não compreendem a lógica desses conteúdos escolares, nem as intenções das experiências artificiais e laboratoriais que lhes são oferecidas.

De acordo com o estudo das zonas de desenvolvimento de Vygotsky, torna-se importante que o professor atue como estimulador da zona de desenvolvimento proximal, provocando avanços nos conhecimentos que ainda não floresceram totalmente. Dessa forma, o erro é visto como parte do processo ensino-aprendizagem. De acordo com Vygotsky, o aprendiz é responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, onde se encontra todo o conhecimento adquirido que ainda não amadureceu completamente, necessitando ainda, da interferência do adulto ou de um colega mais experiente. Segundo o autor, seria portanto, nessa área que o professor deveria atuar diretamente, não avaliando e rotulando o aluno, mas incentivando e assistindo para que esse conhecimento seja internalizado e construído por esse aluno.

A difícil tarefa do professor da escola pública do Rio de Janeiro localiza-se justamente em como atuar nas diferentes zonas de desenvolvimento proximal que permeiam sua sala de aula, muitas vezes com mais de quarenta alunos; cada um com seu ritmo próprio. Cabe lembrar ainda, que o aluno atual é individualista e não acredita no conhecimento científico, nem na escola que frequenta, não se permitindo, portanto, interagir com o outro. Muito menos o professor, que também não vê nesse jovem, aquele aluno da cultura científica para quem se preparou para lecionar. Não sendo possível haver interação entre esses sujeitos, torna-se impraticável a construção de conhecimentos.

Os conteúdos escolares não apresentam sentido algum para o mundo do aluno contemporâneo. A escola, também, pouco significado traz em relação às suas expectativas de vida. Principalmente se, para aprender, ele precise socializar-se, interagir com o outro, situações impossíveis para os sujeitos de uma sociedade pós-moderna, que se alienam em favor de sua individualidade. O aluno de hoje nega sua condição de ser social, individualista, busca o prazer imediato, e não se permite adequar a uma escola ainda centrada no sujeito da cultura científica.

## 5 Considerações Finais

Pretendeu-se, com este trabalho, esclarecerem-se algumas questões que podem levar a situações de fracasso escolar, que tanto têm preocupado os professores atualmente, tomando-se como referência as escolas públicas de ensino fundamental do Município do Rio de Janeiro.

Partiu-se da premissa de que existe uma fala recorrente entre os professores dessa rede pública, de que seus alunos não têm interesse em aprender, são incapazes de cumprir com as tarefas pedagógicas que lhe são apresentadas, desatentos, rebeldes, não sabem se comportar numa sala de aula, desrespeitam colegas e professores, sem apoio da família e vivendo numa sociedade imediatista, sem limites e violenta.

Percebe-se, também, que esses alunos não acreditam nessa escola, que nada tem a lhes oferecer, cheia de regras e imposições, que não os aceita como são, tentando transformá-los em sujeitos de uma cultura existente apenas no imaginário dessa comunidade escolar.

Torna-se, portanto, extremamente difícil ocorrer uma construção de conhecimentos em meio a esse embate de interesses e visões tão opostas. Sem a pretensão de solucionar todos esses entraves que permeiam a difícil relação professor/aluno/conhecimento, buscou-se alguns fatores sócio-culturais que nos conduziram a essa situação e o que poderia ser feito para amenizar esse forte sentimento de fracasso que assombra o ambiente escolar.

No primeiro capítulo o aluno é apresentado como um jovem adolescente, rebelde, em busca de autoafirmação diante da transição entre a infância e a vida adulta, passando por transformações físicas e psicológicas, e em busca de aceitação social. Em contrapartida o professor, segundo o entendimento corrente de seu ofício, percebe-se como aquele que deveria ser o mediador do processo educacional, cujo objetivo seria fazer com que esse aluno se apropriasse do conhecimento produzido pela humanidade, através dos tempos.

O professor, no entanto, enfrenta grande dificuldade em realizar seu trabalho, vivendo em meio a um turbilhão de desafios, como a desvalorização de sua profissão, baixos salários, a exigência no cumprimento dos currículos escolares, o fracasso escolar e a violência dentro e fora da escola.

Enquanto os alunos não acreditam na figura do professor, na escola, nem na sociedade em que vivem; os professores, sujeitos da cultura científica, não conseguem perceber o quanto seus alunos são capazes de aprender.

Considerando que a escola é um espaço social de interação entre os sujeitos professor e aluno, acreditou-se que seria conveniente, nesse momento, um breve esclarecimento sobre a teoria das representações sociais. Tais estudos levam a uma melhor compreensão das práticas sociais e do senso comum; como se constituem as relações sociais, as interações do indivíduo com o meio, produzindo crenças, saberes e conhecimentos que levam os indivíduos a interagirem e a se modificarem.

Dessa forma, seria possível para o professor, compreender seus alunos e suas diversidades culturais, ajudando-os na construção de suas identidades e amenizando os conflitos existentes no espaço escolar.

Conforme Senna (2003) esclarece, todo aluno é capaz de construir conhecimento, mesmo que o demonstre de formas incompreensíveis pela escola, uma vez que isso só se torna possível quando se percebe com que mundo esse sujeito interage. Assim como a representação de mundo que a escola oferece é diferente daquela que o aluno reconhece. O contexto escolar convive com duas diferentes formas de construção de conhecimentos: a cultura escolar e a cotidiana ou extraescolar. Faz-se necessário que tanto aluno quanto professor compreendam que é possível transitar entre esses dois mundos, essas duas culturas cristalizadas.

No capítulo dois foi feita uma análise sobre a origem da escola no Brasil. Foi possível perceber que, apesar dos séculos que separam a escola dos jesuítas da escola de hoje, são poucas as diferenças encontradas entre elas.

Desde sua colonização, o Brasil possuía escolas para a nobreza, respeitando os moldes europeus. O conhecimento científico era privilégio dos homens das classes dominantes. Aos índios, negros e pobres a escola servia como tentativa de civilização, como imposição da cultura do branco, tornando-os submissos e servis.

Os castigos físicos aos que fracassavam eram comuns, já que não sendo civilizados, não eram humanos, podendo sofrer qualquer tipo de exclusão, até mesmo o extermínio.

Ao chegar ao século XIX, e passar a ser obrigatória para todos, a escola torna-se lugar de confronto entre os representantes da cultura científica, do conhecimento, e o povo, aqueles pobres, até então excluídos por não serem vistos como civilizados; situação tão bem descrita por Senna (1997, p.XII):

Nos primeiros anos da década de 70, aqueles Macunaímas fantasiados de alunos ENLOUQUECERAM a escola e chocaram os professores, com seus palavrões, sua falta de família, seus uniformes sujos e encardidos pela falta da mãe (que estava todos os dias lavando as roupas dos outros), sua fertilidade, que não raramente atropelava até mesmo o casamento, no civil e na igreja, seu profundo desprezo pela cultura erudita, seus pais bandidos (sim, porque os pobres, imagine só, iam mesmo presos) e, pior, sua absoluta falta de vontade de parecer o que não eram e não queriam ser: burgueses.

Desde então, escola, professor e alunos falam linguagens diferentes, se estranham e não se aceitam. O máximo que a clientela dessa escola poderia esperar seria a possibilidade de um emprego ao final do curso, mas jamais a inserção social.

Com a perda de confiança no modelo social, chega-se ao presente século sem parâmetros que definam a utilidade da educação. A escola já não serve mais para levar sua clientela na perseguição ao conhecimento cartesiano, a esperança do brasileiro em se igualar ao branco europeu. Para que serve a escola então, face ao movimento da pós-modernidade?

Nesse momento, cabe à escola, perceber que a sociedade encontra-se em uma difícil fase de transição, que não se sabe ainda, ao certo, onde irá chegar. Diante da pluralidade de identidades culturais, já não possui um modelo de sujeito que possa seguir. A razão cartesiana, vigente até então, já não é capaz de dialogar com aqueles que emergem de um profundo sono dos excluídos.

A educação não é uma responsabilidade da escola, e sim da sociedade que criou e justificou a escola no interior de um determinado projeto de desenvolvimento humano. Quando o projeto social sofre rupturas em seus princípios mais fundamentais, o conceito local de inclusão se altera e, conseqüentemente, de nada adianta esperar que a escola faça retroceder o tempo e resgate o conceito anterior (SENN, 2007, p.45).

Entende-se, portanto, que não cabe só à escola, mas a toda a sociedade, a responsabilidade em relação à educação pós-moderna brasileira.

Passa-se, então, no capítulo três, a procurar melhor entender esse sujeito contemporâneo que frequenta nossas escolas, que compõe a sociedade atual.

Sentindo necessidade de se esclarecerem, primeiro, pontos importantes sobre o sujeito cartesiano, foi apresentada uma breve visão do método científico de René Descartes. Compreendendo o sujeito da razão, percebe-se sua importância no desenvolvimento da ciência moderna, no homem como ser que pensa, no Deus que indubitavelmente existe, no conhecimento que vem do Deus razão. Ou seja, o conhecimento como algo divino, possível de ser alcançado apenas pelos homens de razão. Inatingível, portanto, para os desprovidos de razão, os não sujeitos, e por isso, excluídos. Notadamente, a partir do século XX, começam a surgir questionamentos que abalam as crenças do homem moderno que, juntamente com o movimento de globalização, fazem ruir seus referenciais e instauram uma crise que leva ao surgimento do homem pós-moderno. Com a instabilidade do mundo social em declínio, surgem novas identidades que passam a fragmentar o homem. Essa crise de identidade em um mundo de incertezas e constantes transformações parece não abalar a rotina da cultura escolar, ao menos no ideal da educação escolar, na qual persiste o modelo do pensamento científico.

Com a sociedade informática, assim definida por Schaff (1995), e o desaparecimento do trabalho formal conhecido pelo homem moderno, a sociedade se torna imediatista, sem perspectiva futura. A escola luta para sobreviver como último reduto de uma cultura científica que passa a dar lugar ao sujeito da pós-modernidade, representado pelo seu aluno. A relação professor / aluno torna-se cada vez mais difícil, pois o professor, sujeito de uma cultura científica, insiste em querer moldar seu aluno de acordo com o ideal da razão cartesiana; enquanto que o aluno, sujeito da contemporaneidade, não o permite. A solução reside em um novo modelo de escola e de professor, os quais permitam que o aluno atual possa pensar livremente e ter sua subjetividade respeitada.

No capítulo quatro a atenção é voltada para as ações que envolvem professores e alunos no processo de construção de conhecimentos. Como embasamento teórico ao pensamento científico cartesiano, Piaget e seu estudo

sobre a epistemologia genética, foi o escolhido, uma vez que essa ainda é a concepção predominante nas escolas públicas. Já a teoria sociointeracionista de Lev Vygotsky apresenta a possibilidade de todos aprenderem, apesar das diversidades.

Segundo Piaget, o aprender é uma resposta biológica a um processo de maturação que deve respeitar determinadas etapas cronológicas no desenvolvimento do sujeito. Assim, o aluno deve estar pronto para assimilar o conhecimento científico transmitido pelo professor, que respeitará as faixas etárias e os seus limites e potencialidades. Caso o aluno não apresente o aprendizado esperado, significa que há um atraso em seu desenvolvimento físico ou mental, tornando-o incapaz de aprender.

Na visão vygotskiana, a aprendizagem é um processo social, de interação entre os sujeitos, que, ao atuarem em suas múltiplas zonas de desenvolvimento proximal, todos são capazes de aprender. Professores e alunos estariam, de acordo com o autor, integrados no mesmo compromisso de construção do conhecimento. No entanto, essa atuação nas zonas de desenvolvimento proximal fica comprometida devido à incapacidade de interação dos sujeitos contemporâneos.

Entende-se que, apesar da incontestável importância das teorias apresentadas, ambas deixam a desejar quando se trata do aluno que se apresenta na contemporaneidade.

Chega-se, então, a conclusão de que o aluno mudou, pois segue as imposições da sociedade pós-moderna em que vive. Mas a escola não, ela continua seletiva, cumprindo sua antiga tarefa mantenedora da ordem social, tentando moldar seus alunos de acordo com os modelos éticos e civis de uma sociedade moderna falida, em conflito e desestruturada, sem perspectiva de futuro. Como então, dizer para esse aluno “estudar para ter um futuro melhor, um bom emprego”, se nada disso lhe será garantido? Sabendo disso, o aluno não acredita na instituição escolar e não permite que ela o rotule, limite, nem mesmo lhe imponha uma cultura científica dotada de uma razão que não é a sua. A identidade desse sujeito está centrada na falência do conceito de modernidade, não se submetendo à escola por não acreditar nessa sociedade.

O professor não consegue entender essas mudanças, não aceitando o fato de que o mundo em que vive não é mais regido da mesma forma como lhe foi passado academicamente. Sente-se como se estivesse bem no centro de um furacão, vendo a vida girar a sua volta, tentando se apegar a um ponto que não mais existe. Seu porto seguro do conhecimento racional está perdido. O aluno pertence a essa realidade que o professor não consegue aceitar. Apesar de viverem o mesmo momento de transição pelo qual a sociedade está passando, reagem de formas diferentes.

O professor, então, insiste em continuar transmitindo o conhecimento cultural construído e adquirido ao longo dos tempos, desde séculos atrás, pois é o que lhe foi ensinado. Administra suas aulas exatamente como lhe foi orientado, e se surpreende ao ver que os resultados não são os esperados. Incapaz de duvidar do que aprendeu e vivenciou, conclui que o problema está no aluno; esse ser rebelde e transgressor que se nega em seguir os passos de seu mestre.

Longe de se querer culpar o professor pelo não sucesso em sua tarefa, entende-se que, assim como o aluno, ele não passa de vítima das mudanças sociais e culturais da pós-modernidade.

A escola já não é mais necessária para a transmissão dos conteúdos escolares e suas disciplinas acadêmicas, pois, com a globalização, e com a informatização do conhecimento, tudo isso e muito mais está ao alcance dos jovens através dos computadores e da internet. Dessa forma, a instituição escolar e seus professores perdem seus objetivos tradicionais e, sem saber como proceder então, se distanciam de sua clientela e suas reais necessidades. De acordo com Senna (2007, p.74),

Contudo, a dessacralização do imaginário tradicional de escola não significa ruptura com o princípio conceitual da instituição escolar. O mundo social que se instalou hoje no mundo urbano, já não tão entendido como civilizado, ainda demanda – como qualquer outro – um espaço que proporcione às pessoas a experiência de pensar cientificamente o contexto hipertextual em que vivem. Não um pensar cartesiano e alheio à realidade concreta dos fatos, das coisas e dos seres, mas, sim, um pensar ecológico, complexo, multifocal. Não um pensar contido pelos saberes alheios, mas um pensar que se produz coletivamente pelos sujeitos, *in presencia*, dialogal e aberto a múltiplas verdades e conceitos pragmáticos. Um saber que toma do saber acadêmico como estratégia e ferramenta de construção de conceitos pessoais, subjetivos e plurais, do mesmo modo como se entendem as identidades no mundo contemporâneo.

Acredita-se, portanto, que os modelos sociais de escola, professor e aluno deveriam sofrer alterações, para que se estabelecesse o equilíbrio em suas relações. Ou seja, o professor deixaria de representar o papel de sujeito dos livros e da transmissão de saberes, para se posicionar como modelo social de um leitor hipertextual desse novo e complexo mundo que se lhe apresenta. A escola seria o local para construções de conceitos coletivos a partir da interação de todos os sujeitos que nela convivem, tornando-se fundamental a compreensão do novo sistema de valores de uma sociedade marcada pela perda de confiança no antigo modo de pensar cartesiano. Perceber-se-ia, então, a existência de um sujeito aluno ávido em participar de algo que lhe faça sentido, que o ajude a sobreviver nesse mundo sem destino, cruel, que o rejeita e não permite que tenha sonhos.

Faz-se necessária, portanto, a construção de uma nova identidade para esse profissional da educação, dando-lhe um novo sentido público, desvincilhado do modelo racional, capaz de interagir com a nova sociedade e comprometer-se com a pluralidade e o respeito à diversidade cultural contemporânea.

É preciso ter em conta, também, a importância de uma compreensão adequada das transformações físicas, emocionais e sociais pelas quais os jovens alunos passam, conforme Senna (1997, p.16) esclarece, *“Um dos papéis mais importantes – e quase sempre mais desprezado – da Escola é o de ajudar o aluno a desenvolver a compreensão de suas emoções, neste período de constante autodescoberta que é a idade escolar.”*

Entende-se que a escola não pode mais seguir os padrões de instituição formadora de modelos sociais de uma cultura que um dia se pensou perfeita. Faz-se necessário que a relação professor/aluno seja de respeito às diferenças culturais por eles representadas, onde a construção e troca de saberes possa fluir e se fazer presente, em um processo de cooperação onde, educando e educador sejam aprendentes e construtores de suas identidades.

Espera-se que, a partir das reflexões e dos estudos aqui apresentados, o professor da rede pública do ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro possa



melhor compreender os entraves encontrados em seu trabalho, e perceber-se capaz de reverter essa situação de desconforto e desesperança em que vive atualmente.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Maio/Ago 1997, n.5, Set./Dez. 1997, n. 6, p.25-36.

ABRANTES, P. *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras, Celta, 2003.

ANTUNES, C. *Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula*. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2008.

ARANHA, M. L. *História da educação*. São Paulo, Moderna, 2004.

ARRUDA, Angela. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 127-147, nov./2002.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3ª Ed. São Paulo. Hucitec. 1986.

BECKER, F.. Vygotsky versus Piaget- ou sociointeracionismo e educação. In: R. L. L. BARBOSA (org.), *Formação de Educadores. Desafios e Perspectivas*. São Paulo, Editora UNESP, 2003, n 7,p.69-81.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Caderno Cedes Unicamp*. Vol.24, n 62, Abr. 2004, p.26-43.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo. Scipione. 1989.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. A Abordagem Estrutural e o Estudo das Relações entre Práticas e Representações Sociais. In: *Representações Sociais e Práticas*

*Educativas*. Pedro Humberto Faria Campos, Marcos Corrêa da Silva Loureiro (orgs.). Série Didática, 8. Editora da UCG, Goiânia, 2003, p.21-36.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre, Artmed. 2000

CÓCCO, M.F.; HAILER, M.A. *Didática de alfabetização: decifrar o mundo: alfabetização e socioconstrutivismo*. São Paulo. FTD. 1996.

DAYRELL, J. A Escola “faz” as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc. Campinas*, vol.28, n.100 – Especial, out.2007, p.1085-1104.

\_\_\_\_\_. Juventude, grupos de estilo e identidade. *Educação em Revista*, dez. 1999, n. 30, p. 25-39.

\_\_\_\_\_. Juventude, produção cultural e a escola. *Caderno do Professor*. Secretaria Estadual de Educação de MG, Belo Horizonte, n.9, abril 2002.

DESCARTES, R. *Discurso sobre o Método*. Curitiba. Hemus. 2000.

DUBET, F. *El Declive de La institución: profesiones, sujetos e indivíduos em la modernidad*. Barcelona: Gedisa, 2006.

FERREIRA, S.P.A.; DIAS, M.G.B.B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*. V.9. N.3 Maringá. Set./dez. 2004.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo. Cortez. 1987.

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, 1992, n.22, p. 9-39.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo. Paz e Terra. 1990.

FREITAS, M. T. de A. As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. In: *Psicologia da Educação*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000, n.10/11: 9-28.

GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática.1999.

GARCÍA, R. *O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOFFMAN, I. *Estigma – notas sobre a manipulação de Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A., 1988

GOLBERT, C. S. *A evolução psicolingüística e suas implicações na alfabetização: teoria, avaliação, reflexões*. Artes Médicas. São Paulo. 1988.

HALL, STUART. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, D. *A Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

IANNI, O. *A Sociedade Global*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1999.

JODELET, D. *Representações sociais: um domínio em expansão*. Presses Universitaires de France, 1989.

KESSELRING, T. *Jean Piaget*. Petrópolis: Vozes, 1993.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor; aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes. 1989.

KRAMER, S. *Escrita, experiência e formação* – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro. DP&A. 2000.

LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M. K. e DANTAS, H. *Piaget; Vygotsky; Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. São Paulo. Summus. 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. Cortez, São Paulo, 2001.

LOPES, Eliane Marta Texeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. *500 Anos de educação no Brasil*. Autêntica Editora, 2ª ed., Belo Horizonte, MG, 2000.

LURIA, A. *Pensamento e Linguagem* – As últimas conferências de Luria. Porto Alegre. Artes Médicas. 1987.

LYOTARD, J.F A condição pós-moderna- Lisboa: Gradiva in *A crítica da modernidade e a educação*- Pró-posições- Unicamp, v. 7, n 2[20], julho1985.

MADEIRA, Margot C. Representações sociais: pressupostos e implicações. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 1991.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2ªed. São Paulo. Cortez. 2001.

MARTÍNEZ, Silvia Alicia. A Cultura Jovem na Ótica dos (as) professores (as) de uma Escola de Ensino Médio. In: *Reinventar a Escola*. Vera Maria Candau (org.) – Petrópolis, RJ, Vozes, 2000, p.79-101.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. *Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação*. Em Aberto, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.

MCCLELLAND, J.,RUMELHART, D., et al. *Parallel Distributed Processing*, vol. II, Cambridge, Mass., MIT Press, 1986.

MOLON, I. S. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*- Petrópolis: Vozes. 2003

MORIN, E. A noção de sujeito- In: SCHNITMAN, D.F.(org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996

\_\_\_\_\_. *O paradigma Perdido – a natureza humana*. Publicações Europa – América, Lisboa, 1990.

\_\_\_\_\_. Por uma Reforma do Pensamento. In: Pena-Vega, A. e Nascimento, Elimar Pinheiro do. *O Pensar Complexo – Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Editora Garamount. 1999

MORIN, E. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*, Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez Editora; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MOSCOVICI, Serge. *A Representação social da psicanálise*. Zahar Editores, RJ, 1978

\_\_\_\_\_. Prefácio In: Guareschi, P. Jovchelovitch, S. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.7-16.

NICOLAU, M.L.M.; MAURO, M.A.F. – *Alfabetizando com sucesso*. São Paulo. EPU. 1986.

NUNES, J. H. *Formação do Leitor Brasileiro: Imaginário da leitura no Brasil colonial*. Campinas. São Paulo. Editora da UNICAMP. 1994.

OLSON, David R. *Educação e desenvolvimento humano*, Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

PAIS, J.M. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PENIN, S.T.S. *Educação básica: a construção do sucesso escolar*. Em Aberto, Brasília, v.11, n.53, p.3-11, jan./mar. 1992.

PEIXOTO, A. *Noções de História da Educação*. São Paulo. Editora Nacional, 1933

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPEd, n 5/6.1997.

PERNAMBUCO, M. C. As funções psiconeurológicas e os distúrbios de aprendizagem. In: SCOZ, B.J.L. ET alii.(orgs.) – *Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional*. Porto Alegre. Artes Médicas. 1992.

PIAGET J. *O nascimento da inteligência na criança*- Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar 1970.

PIAGET J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro, LTC, 1990.

\_\_\_\_\_. *A construção do real na criança*. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. *A Epistemologia Genética e a Pesquisa Psicológica*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974

\_\_\_\_\_. *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *A Psicologia da Inteligência*. Trad. Egléa de Alencar. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1958

\_\_\_\_\_. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

\_\_\_\_\_. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1936.

\_\_\_\_\_. *Epistemologia Genética*. Petrópolis: Vozes, 1970.

PIAGET J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1971.

\_\_\_\_\_. *Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

\_\_\_\_\_. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro. Bertrand. 1993.

\_\_\_\_\_. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. GRÉCO, P. *Aprendizagem e conhecimento*- Tradução-Equipe da livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos S.A. 1974

PIAGET J.; INHELDER B. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*- Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Livraria Pioneira. 1976.

PRADO JR.. *Evolução política do Brasil*. Editora Brasiliense, São Paulo, 1999

REGO, T.C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis. Vozes. 1998.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

SALEM, T. Filhos do milagre. *Ciência Hoje*, SBPC, v. 5, n. 25, p. 30-36, jul.-ago. 1986

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 8ª Ed. Campinas. São Paulo. Autores Associados. 2003.



SAWAIA, S.M. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. *Educação e Pesquisa*. V.26.n.1. São Paulo. Jan./jun.2000.

SCARPA, E.M. Aquisição da linguagem. In: Mussalin, F.; Bentes, A.C. (orgs.). *Introdução à Linguística II: domínios e fronteiras*. São Paulo. Cortez, 2003, pp.203-232.

SCHAFF, A.. *A Sociedade Informática: as conseqüências sociais na segunda revolução industrial*. Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. 4ª edição. São Paulo: Editora da UNESP: Brasiliense, 1995.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. *O Currículo na Escola Básica Caminhos para a Formação da Cidadania*. Qualitymark / Dunya Ed. Rio de Janeiro, 1997.

\_\_\_\_\_. O leitor, o professor e o pensamento narrativo. *Anais do "I Seminário Internacional de Educação"* (Cianorte-Paraná-Brasil), p. 2240-2244, Setembro/ 2001.

\_\_\_\_\_. *Formação docente e educação inclusiva*. Cadernos de Pesquisa, vol.38, n.133, São Paulo. Jan./ abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Letramento ou leiturização? O sócio-interacionismo na Linguística e na Psicopedagogia. In: *Anais do 12º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas/SP. Associação de Leitura do Brasil. 2000.Pp:3203-3225.

\_\_\_\_\_. Linguagem e aprendizagem: do mito ao sujeito cognoscente. *V Jornada Carioca da Associação Brasileira de Neurologia e Psiquiatria Infantil*. Mesa Redonda – Transtornos Múltiplos de Aprendizagem. Set. 2000.

\_\_\_\_\_. Psicogênese da Língua Escrita, Universais Linguísticos e Teorias de Alfabetização. In: *Alfa*, São Paulo, 39.:221-241. 1995.

\_\_\_\_\_. O Conceito de Letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação. In: *DELTA*, v.23, n.1. São Paulo. 2007.

\_\_\_\_\_. O Planejamento no Ensino Básico & o compromisso social da educação com o Letramento. In: *Educação e Linguagem*. S. J. dos Campos. 7: 200-216. 2003.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. *Letramento: princípios e processos*. Curitiba, Ibpex, 2007.

\_\_\_\_\_. De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva. In: *Informativo Técnico-Científico*. Espaço INES – Rio de Janeiro: dez.2004. n.22, pp.52-59.

SKINNER, B.F. *O comportamento verbal*. São Paulo, Cultrix, 1957.

SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. São Paulo. Cortez. UNICAMP. 1989.

SMOLKA, A. L. B. & GÓES, C. (org). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, Papirus, 1993.

TARALLO, F. *A pesquisa sócio-linguística*. São Paulo. Ática. 1986.

VARGAS, S. *Leitura: uma aprendizagem de prazer*. 4ªed. Rio de Janeiro. José Olympio. 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo. Martins Fontes. 2003

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. 2ª Ed. São Paulo. Martins Fontes. 2005

\_\_\_\_\_. *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo. Martins Fontes. 1999.

VIZZOTTO, M.M.; MAURO, M.L.F. – Dificuldades escolares: questão para a saúde ou para a educação? In: *XVII International School Psychology Colloquium*. Abstracts. Campinas. Associação Brasileira de Psicologia Escolar. 1994.

WADSWORTH, J.B. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*-. São Paulo. Pioneira. 1997.

WOLFGANG, Wagner. Sócio-Gênese e Características das Representações Sociais. In: *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Antônia Silva Paredes e Denize Cristina de Oliveira (organizadoras). Goiânia: AB, 2000.