

Sujeitos da aprendizagem e tramas do ensino na contemporaneidade do ensino

Subject of learning and plots of teaching in contemporaneity

Jesus Garcia Pascual ¹

Resumo

Pesquisas, práticas docentes e reflexões pessoais realizadas durante os últimos anos dão ensejo a este trabalho que mostra as fraturas encontradas na prática docente-discente na universidade. As fraturas revelam a distância significativa entre a qualificação teórica dos professores universitários - na sua maioria doutores - e os resultados que apresentam as avaliações que seus alunos obtêm no ENADE. Tal fenda se deve, em parte, à falta de preparação pedagógica dos professores. O texto traz reflexões sobre três temas, que embora diferentes, são complementares, a saber: a) o *mal-estar* na educação contemporânea, b) as vicissitudes dos sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem (professores e alunos) e c) tramas no ensino superior entre distúrbios, dificuldades e problemas de aprendizagem. Ciente da responsabilidade que nos outorga a profissão do magistério, os temas tratados no texto estão balizados na reflexão, na epistemologia e na ética, procurando que a prática docente seja cientificamente excelente, intelectualmente reflexiva, socialmente comprometida e moralmente ética.

Abstract

Research, teaching practices, and personal reflections made during the last few years give rise to this work that shows the fractures encountered in teacher-student practice in the university. Fractures reveal a significant gap between theoretical qualification of university professors - mostly doctors - and the results that the students obtain in the ENADE examinations. This slot is due in part to the lack of pedagogical preparation of teachers. The text reflects on three themes, which although different, are complementary, namely: a) the malaise in contemporary education, b) the vicissitudes of those involved in teaching and learning (teachers and students) and c) plot in superior level teaching, disorders, learning difficulties and problems. Aware of the responsibility that gives us the teaching profession, the topics covered in the text are marked in reflection, in epistemology and ethics, looking for that teaching practice is scientifically excellent, intellectually reflective, socially committed and morally ethical.

Recebido em 8 de outubro de 2012

Aprovado em 10 de abril de 2013

Publicado em 15 de julho de 2013.

INTRODUÇÃO

As pesquisas, as práticas docentes e algumas reflexões realizadas durante os últimos anos dão ensejo a este trabalho que mostra as fraturas encontradas na prática docente na universidade. Constações mescladas com contradições me levam a escrever sobre o assunto, pois elas mostram certamente fraturas entre a Formação Profissional e a Formação Pedagógica de professores. A distância que medeia a qualificação teórica dos professores e os resultados na avaliação discente surpreende pelo seu tamanho, como se manifesta neste depoimento:

Nós professores fomos considerados um Centro de Excelência em termos de titulação, em termos de publicação a gente não deixa a desejar qualquer Centro de Excelência do País, mas isso não se refletiu no desempenho dos nossos estudantes com relação ao provão que duas vezes consecutivas tirou D e depois E. Apesar de nós sermos excelentes profissionais, competentes, nós somos técnicos, nós não tivemos a formação pedagógica, então nós somos apenas, digamos assim, repassadores de conhecimento (professor da UFC).

O texto não se propõe, contudo, a moldar subjetividades de alunos em sala de aula ou a compensar escolhas profissionais que desestimulam alunos nem, mesmo, oferecer receitas didáticas milagrosas. Se assim o fizesse, estaria eu vendendo ilusões! Sendo assim, encontro motivos para formatar este artigo no berçário polifônico da contemporaneidade e, dessa feita, programei o texto em três assuntos complementares para esclarecer inquietações e derrubar distorções.

No primeiro assunto apresento o *mal-estar* na educação contemporânea que

emerge entre as gretas, abertas pela acomodação de placas tectônicas da Pedagogia, da Psicologia, da Neurociência e da Lingüística na passagem da Modernidade clássica para a Modernidade tardia. O segundo assunto mostra as dimensões e as vicissitudes dos sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem (professores e alunos). Finalizo o texto com o assunto que versa sobre a diferença entre Distúrbios (DA), Dificuldades (DE) e Problemas de aprendizagem (PA) e suas tramas no ensino superior.

Ciente da responsabilidade que me outorga a profissão do magistério, os temas estudados no curso estão balizados na reflexão, na epistemologia e na ética docente, procurando que a prática docente seja cientificamente excelente, intelectualmente reflexiva, socialmente comprometida e moralmente ética.

Encontra-se, freqüentemente, uma cisão perniciosa entre a **aprendizagem** e o **ensino**, que historicamente apareceu na educação sob as formas da Pedagogia não-diretiva, e da Pedagogia diretiva privilegiando a aprendizagem ou o ensino, respectivamente. Superando ambas as formas, David Ausubel (1968) elaborou uma teoria chamada *Aprendizagem Verbal Significativa*, na qual ensino e aprendizagem formam um processo indissolúvel. Segundo o Autor, uma opção positiva para se trabalhar em sala de aula é a aprendizagem por *descoberta guiada*. A teoria da Aprendizagem Verbal Significativa apresenta dois eixos, sobre os quais se desenvolvem o ensino e a aprendizagem: um **horizontal**, onde o professor propõe a aprendizagem por *recepção* ou por *descoberta*; e outro eixo **vertical**, onde se processa a aprendizagem significativa ou a aprendizagem mecânica, conforme se mostra no quadro.

Quadro 1
(VER NO FINAL)

1. MAL-ESTAR NA CONTEMPORANEIDADE E ENSINO

O conceito de Modernidade se associa à novidade, algo que rompe com a tradição e, nesse sentido diz Marcondes (1998), abrange as noções de *mudança, transformação e progresso*. Segundo o Autor, a etimologia do termo “moderno” remete ao advérbio latino *modo*, que significa *agora mesmo, neste momento, neste instante*. Portanto, carrega as noções de *atual, presente, contemporâneo*, opondo-se aos conceitos de *pretérito, passado, anterior*. A Modernidade traça uma linha divisória entre dois períodos; mais do que isso, a divisão temporal supõe uma superação qualitativa, isto é, o tempo presente é sempre melhor que o passado. A ideia de superação delinea também outro aspecto básico que caracteriza a Modernidade: *a ideia de progresso*.

Além de o novo ser sempre melhor que o antigo, acrescenta outra característica, é, também, mais *avançado*. Portanto, a ideia associada à palavra *superação do passado*, implícita no conceito do moderno, se refere à melhoria na qualidade (melhor), movimento para frente. O movimento, introduzido na Modernidade, rompe com o *telos* (fim) da filosofia grega aristotélica, pois o Universo para Aristóteles possuía um *sentido*; era um universo cheio que, atraído pela Causa Final, se dirigia para a harmonia final, à auto realização. Os seres em movimento se apoiam na sua própria essência, que os sustenta e os ordena no Universo por meio da razão, transformando o *caos* em *cosmos*.

O conceito de *movimento* da Modernidade, pelo contrário, não possui “finalidade”, “direção para” (*telos*), realizando-se pela força inercial, como defendeu o mecanicismo, constituindo, desse modo, sua própria essência. Em decorrência da falta de sentido o universo gira sobre si mesmo e se locomove do ponto α para o ponto β e

deste para o ponto γ sucessivamente sem marcar o final do processo. A Modernidade joga, desse modo, o homem num mundo que se move, mas que não lhe traz um sentido para sua existência. Deixa para trás as preocupações cosmológicas dos pré-socráticos e as questões teocêntricas do cristianismo medieval, que davam sentido à existência humana e coloca no seu lugar apenas o “movimento”. Se a Modernidade significou mudança e progresso, o Positivismo os reuniu no conhecido binômio: **ordem e progresso**, que sustentou a ciência na Modernidade (avanço científico) e decepcionou a sociedade na Contemporaneidade (lixo cósmico, poluição ambiental, conflito ecológico, guerra química).

Além do universo sem sentido, que gira sobre si mesmo e se locomove impelido pela força inercial, a Modernidade apresenta outra característica importante: o valor da *razão*, fonte da certeza (idealismo alemão), origem da verdade (fenomenologia husserliana) e promotor dos valores (razão prática kantiana). A Contemporaneidade deixando de lado a primazia da razão busca a solidez dos conhecimentos na *linguagem*. E, assim sendo, a Pedagogia solicita ajuda ora do modelo educacional moderno ora do modelo educacional contemporâneo.

Se nossa prática docente se espelha na Pedagogia Moderna, ela leva em conta conceitos como indivíduo, razão, conteúdo, transmissão; se ela, pelo contrário, volta-se para subjetividade, simbolização, construção, seu ponto de apoio está na contemporaneidade. A linguagem, portanto, representa uma característica humana de suma importância para o processo do **ensino** e o processo da **aprendizagem**, como assinala Bossa (1994, p. 4):

A Lingüística traz a compreensão da linguagem como um dos meios que caracteriza tipicamente o humano e o cultural, a linguagem enquanto código disponível a todos os membros de uma sociedade e a fala

como fenômeno subjetivo, evolutivo e historiado de acesso à estrutura simbólica.

Este texto insere desse modo *linguagem e sua reviravolta semântica como palco simbólico onde se dão as interações do ensino*. A linguagem tornou-se o assunto preferencial de pesquisa para a filosofia durante o século XX porque aconteceu uma virada importante na sua concepção. A importância dessa reviravolta na Filosofia contemporânea aparece na distinção entre a *semântica tradicional*, o *empirismo lógico*, a *linguagem performativa*.

1.1 Quando a linguagem não representa a realidade

A semântica tradicional afirma que os conceitos significam *coisas*, isto é, apresentam conjuntos específicos de seres. Além do mais, a semântica tradicional pressupõe que os conceitos podem ser transmitidos às outras pessoas através da linguagem. Dando um exemplo de semântica tradicional, o professor conhece uma realidade - as *células que compõem o corpo humano*. Cada unidade do conjunto de partículas microscópicas é denominada pela palavra *célula*, que o professor pode transmitir aos alunos através da *linguagem*. Dessa forma, quando ele diz que o corpo humano se compõe de *células*, fica implícito que os alunos entendem unidades vivas micro ou macroscópicas.

A semântica tradicional trabalha, portanto, com o valor monossêmico das palavras, isto é, cada palavra significa a realidade. Em sendo assim, o ensino se torna um processo fácil, porque a comunicação transita de forma inequívoca entre o professor e os alunos, como se mostra a seguir:

Quadro 2

(VER NO FINAL)

Não é tão fácil assim! Imaginem que o professor de Ciências passa a aula inteira falando acerca das *células* e, quando os alunos acham que conhecem já a significação da palavra *célula*, entra o professor de Estudos Sociais. Ele inicia sua aula dizendo que irá falar da composição dos grupos sociais e afirma que o *indivíduo* é a *célula* do grupo humano. Ora, como utilizar a mesma significação da palavra *célula* nesse novo contexto? Faz sentido pensar que “um grupo de amigos” está formado por partículas orgânicas micro ou macroscópicas? O professor de Física, por sua vez, usa também a palavra *célula* para explicar certos mecanismos que abrem e fecham automaticamente as portas do elevador, do *shopping* etc (*célula fotoelétrica*). Portanto, temos três professores usando a palavra *célula* com significações diferentes. Isso provoca um impasse para o desenvolvimento da ciência.

1.2 Empirismo Lógico

Desse modo, alguns filósofos, durante o século XX, se dedicaram a criar uma **linguagem única para a ciência**. A essa corrente da filosofia denomina-se *Empirismo Lógico*, que surgiu na Áustria e fundou o conhecido *Círculo de Viena*. Esses filósofos criaram uma *linguagem artificial* usada na comunicação científica, para distingui-la da linguagem comum coloquial. A linguagem científica possui como característica a *univocidade*, isto é, a expressão científica não pode dar margem à significação dúbia, porque impede o avanço da ciência. Contudo, onde encontrar uma linguagem tão pura e depurada dos detritos semânticos polissêmicos? O Empirismo Lógico encontrou-a na Lógica e na Matemática.

As expressões lógicas e matemáticas não admitem a dúvida quanto à significação, porque elas estão escritas numa linguagem muito precisa: O objeto α está dentro do objeto β , e o objeto β está con-

tido no objeto γ . Quando se formula essa expressão, fica claro - não há espaço para a dúvida semântica - que α está contido também em γ , embora não se diga isso explicitamente. A expressão matemática $\alpha + \beta = \gamma$, por sua vez, mostra toda sua univocidade semiótica, porque o sinal [+] significa agregar e não retirar. Observem a diferença que existe entre as expressões acima usadas e aquela da célula. Se o professor de Estudos Sociais não esclarecer a sentido metafórico que dá à palavra *célula*, pode provocar confusão no ouvinte.

O que se observa na escola, contudo, é que os alunos não se confundem tão amiúde com as palavras. Como explicar esse fenômeno, sem recorrer ao nominalismo? Será que o aluno só aprende aquilo que observa? Eis que surge uma reviravolta na filosofia da linguagem, corrigindo o rigor da linguagem científica do Empirismo Lógico.

1.3 Linguagem Performativa

A reviravolta linguística do século XX trouxe mais uma dimensão importante para a linguagem: seu aspecto **performativo**. Isso significa dizer que falar é mais do que emitir sons e produzir significações. Falar é *agir*. Um autor inglês chamado Austin, formulou a teoria da linguagem conhecida como **atos de fala**. Significa afirmar que uma frase atinge muito mais do que se pensa a primeira vista. Esse autor fala de três aspectos nos *atos de fala*: o aspecto **locucionário**, o aspecto **ilocucionário** e o aspecto **perlocucionário**. Três palavras complicadas, mas que ficará clara sua importância. Austin afirma que toda linguagem, para que seja realmente comunicativa deve possuir seu aspecto locucionário, isto, as palavras devem ser compreendidas, o contexto deve ser levado em consideração. Esse é o primeiro passo, porém, se deve observar um outro aspecto da linguagem, a *intenção de quem fala*. A frase pronunciada

ou escrita: exorta, implora, manda, sugere? Eis o aspecto ilocucionário dos atos de fala!

Quando um professor pronuncia a seguinte frase: 'Amanhã haverá prova', o que ele quer provocar nos ouvintes, seus alunos? Pavor, dedicação, organização, avaliação da aprendizagem? E, finalmente, o autor inglês fala que os atos de fala carregam um aspecto perlocucionário, isto é, promovem uma mudança no ouvinte. Como os alunos reagiram à comunicação 'amanhã haverá prova', estudam mais, desistem etc.

2. SUJEITOS DA APRENDIZAGEM

O segundo assunto do texto visa refletir sobre o trabalho docente na contemporaneidade, quer sob o olhar da tensão, quer da complexidade, isto é, a "incompletude" contemporânea, apesar do mal-estar que nos provoca, acostumados a tudo controlar. Penso que a contemporaneidade acena com a transigência e a possibilidade de traçar diálogos profícuos entre a multirreferencialidade e a globalização, entre a tecnologia virtual e os encontros face-a-face, entre a razão comunicativa e a razão instrumental, entre a realidade e o simulacro. É nesse novo contexto social e educacional, portanto, que se deve estudar o desânimo de alunos que tanto preocupam os educadores. Encher açodadamente os odres velhos com vinho novo dilacera-os; mantê-los renitentemente cheios de vinho velho, impede recolher a nova safra. Quais os caminhos a percorrer para que nossa tarefa docente se revigore?

Algumas práticas devem ser certamente questionadas. Dentre elas cabe ressaltar o modelo da Pedagogia especializada que delega ao professor a **função do ensino** e ao especialista cuidar da **aprendizagem**.

Sendo assim, a universidade deverá contratar especialistas que cuidem das dificuldades na aprendizagem no processo educacional. Nessa cadeia produtiva realizada por especialistas, qual o lugar que cabe ao professor? Será apenas um repassador de conhecimentos? A esse respeito, Tardif (2002) mostra que os modelos escolares e as teorias pedagógicas mudaram, mas conserva-se o eixo central onde se realiza o ensino e a aprendizagem: *a sala de aula*.

Do século XVII ao XIX a escola se identificava com a *sala de aula única, onde trabalhava um único professor*. Esse espaço estava interditado, fechado mesmo, a outros profissionais porque nele o professor era orientador, socializador, conselheiro, psicólogo, ao mesmo tempo. Nos alvares do século XX, a escola expande sua irradiação social e aumenta o número de salas de aula justapostas, formando a colméia educacional, onde havia um professor em cada sala de aula, um professor para cada matéria a partir de um determinado nível. Em resumo, a escola era habitada por muitos professores e poucos especialistas. Com o advento do modelo de Pedagogia especializada, o professor continua sozinho na sala de aula, mas fora, ele é subsidiado por vários especialistas que às vezes confundem suas atribuições. Em que consiste a aprendizagem?

2.1 Caminhos de reconstrução dos sujeitos do ensino

Autores entendem a subjetividade como: “a síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural” (Bock, Furtado e Teixeira, 1999, p.23). Sendo assim, a carreira dos professores não é somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos; ela modela a identidade pessoal e profissional. Sua trajetória profissional ocasiona-lhes, portan-

to, custos existenciais, tais como: formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros. Tornar-se professor não é apenas receber um diploma que atesta acervo de conhecimentos numa determinada área, pois, é vivendo a docência por dentro que podemos nos tornar professores, nos diz Maurice Tardif.

Por causa da própria natureza do trabalho, especialmente do trabalho na sala de aula, a experiência dos professores – *saber experiencial* – é pouco tematizado, inclusive pela consciência discursiva. Desse modo, esse saber é muito mais consciência **no** trabalho (professor consciente de sua responsabilidade) do que consciência sobre o trabalho (profissional do ensino) que se desdobra em saberes variados, mas complementares: saber prático (fazer), saber interativo (interagir), saber sincrético (contextualizar), saber aberto (viver), saber personalizado (inovar), saber social (transformar), saber organizado (refletir).

2.1 Caminhos de reconstrução dos sujeitos da aprendizagem

Do outro lado do processo dialético da docência na universidade se encontram jovens que acalentam sonhos, às vezes decepcionados por práticas docentes, como dizia um aluno referindo-se aos professores: “Podem ser bem informados, podem ser capazes, mas não são didáticos; o problema é a didática, não há didática infelizmente”. O binômio formado pela didática e pela juventude dos alunos na universidade requer, todavia, alguns esclarecimentos. Confunde-se amiúde puberdade, adolescência e juventude.

Para evitar qualquer equívoco é necessário esclarecer que evidentemente não se nega a existência, em qualquer cultura, da puberdade e da passagem da pré-adolescência para a idade adulta. A

puberdade está relacionada com o desenvolvimento hormonal das crianças que as dota de predicados novos: caracteres sexuais secundários, mudança de tonalidade na voz etc. O critério que define a adolescência é, entretanto, determinado pela cultura, daí que nós não temos adolescência e sim adolescentes. O período da adolescência depende da relação do indivíduo com o campo social e por isso algumas pessoas em adultescência (período prolongado das características da adolescência).

Quais são algumas das características dos adolescentes na nossa cultura? Cabe citar aqui: a) suspensão em relação aos valores e normas vigentes no mundo adulto (rebeldia); b) aceitação dos valores de grupos juvenis (identificação); c) ambiguidade entre os valores familiares e do grupo (conflito); d) novas experiências (sexo, drogas, viagens); e) expressões radicais (gratitismo, moda, vandalismo, corpo).

Juntando os pólos da relação dialética na docência (professor e alunos) proponho que a universidade se transforme em espaço para a vida, espaço para a cidadania, espaço do conhecimento. A universidade não deve ser pensada como redoma, já que lhe convém estar articulada com a vida social, cultural e ecológica. Daí que é preciso injetar vida concreta na universidade! Sendo assim, penso que a universidade pode construir a consciência crítica em relação às normas sociais, construir a responsabilidade subjetiva e coletiva, construir a justiça equitativa, favorecer criatividade e inquietação cognitivas, construir estruturas intelectuais simbólicas, concretas e formais.

3. QUANDO OS ALUNOS NÃO APRENDEM

A preocupação com os sujeitos da aprendizagem atrela-se à necessidade de

encontrar soluções para os problemas escolares, mormente para o fracasso na aprendizagem: “A psicopedagogia surge no Brasil como uma das respostas ao grande problema do fracasso escolar e evolui de acordo com a natureza do seu objeto e dos seus objetivos” (Almeida e Silva, 1998, p.25). Mas essa preocupação não fica restrita ao especialista, estende-se, certamente, aos professores. É no encaço de soluções para os problemas de aprendizagem que nasce o terceiro assunto do texto. Os primeiros destinatários dos problemas na aprendizagem são alunos, quer pela desatenção em sala de aula, quer pelo desinteresse no programa; ora pela lentidão na aprendizagem, ora pela astenia durante o curso. Encaminhar para especialistas essas manifestações nada mais é do que remediar sintomas!

Nessa primeira abordagem o que temos são pessoas que não conseguem aprender por motivos endógenos, sejam intelectuais, afetivos ou psicomotores. Os alunos são os portadores do insucesso e o especialista será alguém que pode ajudá-lo, já que o professor não tem tempo para se dedicar a cada um dos alunos *especiais*, e além do mais, não entende de dificuldades na aprendizagem. Forma-se, desse modo, uma universidade paralela, que cuida dos alunos que não aprendem com o método regular. A abordagem é eminentemente clínica, isto é, individualizada e atua quando o transtorno já se instalou.

Numa segunda abordagem, os problemas na aprendizagem passam a ser os processos de aprendizagem e, nesse caso, o objetivo é refazer o percurso do aluno em todos seus aspectos. A segunda abordagem promove, certamente, um avanço na medida em que a dificuldade não está instalada na estrutura cognitiva, emocional ou psicomotora do aluno, ela representa um *obstáculo*, isto é, um óbice entre a pessoa que aprende e o objeto a ser conhecido. O *sintoma* representa, portanto, uma dificuldade no processo do aprender, que está

relacionado com o método de ensinar, certamente, mas que também, porta características do sujeito que o emite. Que tipo de obstáculos pode interpor-se entre o sujeito e o seu objeto do conhecimento?

Jorge Visca aponta três: a) obstáculos epistêmicos, que se referem ao desenvolvimento da inteligência do aluno, b) obstáculos epistemofílicos, que são óbices surgidos da afetividade do sujeito com o conteúdo do conhecimento, e, c) obstáculos funcionais, que são os mais difíceis de definir e de explicar, porque o aluno não apresenta nenhuma dificuldade no campo intelectual e afetivo, e não obstante, enfrenta dificuldades específicas em certos campos do conhecimento, por exemplo, na leitura.

Uma terceira abordagem encara os problemas na aprendizagem como um campo do ser cognoscente e tenta facilitar a construção da subjetividade e da autonomia do eu cognoscente identificando e clarificando obstáculos que impeçam essa construção. A partir da visão fenomenológica, a o processo docente estabelece uma unidade vital no ato de conhecer a realidade, o *ser cognoscente*. Dessa nova perspectiva, não percebe mais os alunos como partes isoladas, inteligência, emoção, psicomotricidade que são necessárias para aprender. O que temos é um sujeito, um ser que se o dissecarmos para melhor conhecê-lo, simplesmente o destruimos. Portanto, não faz sentido falar em inteligência ou afetividade como dimensões isoladas, mas como dimensões integradas por um sujeito, por um *eu que se dedica a conhecer o mundo*.

Por tanto, delinea-se o objeto da profissão docente o **ser cognoscente**. Mas preciso fazer algumas considerações acerca desse objeto, para ficar mais claro. Trata-se de um ser, isto é, uma totalidade, cujas partes aparecem integradas, transformadas e abertas. Quais são essas partes? As dimensões racional, afetiva, relacional e orgânica. Todas agem ao uníssono, mas sem se confundirem. Chegado a este momento,

penso que a metamorfose é necessária, a metamorfose da visão crítica dos problemas na aprendizagem. Pois como nos diz Emília Ferreiro:

Os filhos do analfabetismo são alfabetizáveis; não constituem uma população com uma patologia específica que deva ser atendida por sistemas especializados de educação; eles têm direito a serem respeitados enquanto sujeitos capazes de aprender (E. Ferreiro).

Compreender o insucesso escolar apenas pelo viés da sua situação econômica e da falta de tempo para o estudo seria deturpar ideologicamente a questão, pois como muito bem assinala Patto (1990) [parafraseando aqui o ensino superior] a reprovação do aluno da escola pública deve ser vista antes como *produção do fracasso escolar* do que como *produto do próprio aluno*: “O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos” (Patto 1990, p.343). Portanto não se pode compreender o insucesso escolar sem levar em conta outras determinantes. As teorias, freqüentemente aduzidas para explicar o baixo rendimento dos alunos, nada mais são, segundo a autora, do que as idéias de uma classe social dominante e sua visão de mundo, que mudam de acordo com as suas conveniências ideológicas, como muito bem o expressa em nota de rodapé:

É importante registrar que tão logo a psicologia começou a acumular dados que mostravam diferenças na realização dos testes sensorio-motores favoráveis a grupos humanos tidos como inferiores pela ideologia racista, o bom rendimento em processos sensoriais e motores, tido por Galton pouco mais de uma década antes como indicador de alta capacidade intelectual, passa a ser

tomado como indicativo de inferioridade intelectual (Patto, 1990:37).

É neste contexto que a aptidão natural, referida inicialmente apenas à inteligência, onde se encontravam os *normais e os anormais*, que se passou a olhar o desempenho escolar sob outros aspectos, tais como a afetividade, as condições físicas, a personalidade. Nasceu, desse novo olhar, uma nova caracterização do aluno com baixo rendimento escolar: o aluno desajustado. Seduzidas pelo clima científico, filosófico e liberal das diferenças individuais naturais, a Psicologia e a Pedagogia muito contribuíram para consolidar essa ideologia. A Psicologia foi logo criando diversas baterias de testes para medir a inteligência, principal aptidão natural estudada para referendar a tese da diferenças naturais no rendimento escolar.

Superdotado ou subdotado, gênio ou inepto se distribuíam, na escola, a partir dos dons naturais recebidos; cabia à Psicologia Diferencial, com seus estudos de psicometria, mapear o quadro escolar para promover cada um de acordo com suas aptidões:

Se as aparências já faziam crer que as oportunidades estavam igualmente ao alcance de todos [...] a psicologia veio contribuir para a sedimentação desta visão de mundo, na exata medida em que os resultados nos testes de inteligência, favorecendo via de regra os mais ricos, reforçavam a impressão de que os mais capazes ocupavam os melhores lugares sociais (ibidem: 40). [sublinhado nosso].

Para desfazer o nó científico que os fatos sociais apontavam, a Psicologia e a Pedagogia recorreram ao campo da antropologia, na tentativa de encontrar um novo referencial de estudo: a cultura. A performance escolar destoante apontada

pelos testes psicológicos entre alunos negros e brancos, entre filhos de emigrantes e alunos nascidos na cultura dominante, não se sustentava mais, diante da evidência dos estudos etnográficos. Contudo, mudar o paradigma poderá ser, nos alerta Patto, apenas trocar a periferia orgânica da pele, porém visível e denunciadora da desigualdade social, por uma periferia cultural, mais *sub-reptícia e ideológica*:

Mas se um passo importante foi dado quando o conceito de raça foi substituído pelo de cultura como elemento explicativo das desigualdades sociais, é preciso continuar atentos às armadilhas da ideologia presentes nesta passagem: os juízos de valor centrados no modo de viver e de pensar dos grupos dominantes impregnam os trabalhos dos antropólogos culturalistas, que frequentemente consideram ‘primitivos’, e ‘rudes’ grupos humanos [...] que não participam ou participam parcialmente da cultura dominante (Patto, 1990, P. 45).

A atividade docente pelas terras cearenses me ofereceu a oportunidade ímpar de ministrar cursos de Psicologia Educacional em diferentes regiões do Estado. Desse modo, conheci diversos cenários educacionais, compostos por níveis econômicos díspares, constelações sociais e malhas culturais diferenciadas, concepções pedagógicas variadas etc.

Constatarei, entretanto, uma característica comum a todos os contextos pelos quais passei: *Predomina a idéia de que a chegada de professores universitários à região é, apenas, para ensinar*. Ledo engano! Essa concepção pedagógica tradicional supõe que existe um acervo de conhecimentos, científicos, tecnológicos, artísticos, comportamentais etc, acumulado ao longo da história humana, ao qual têm acesso algumas pessoas escolhidas: os professores.

Estes, apropriando-se do acervo através do estudo, da competência e da oportunidade social, - por que não nomeá-la -, disseminam seu conteúdo pela rede educacional.

Como se observa esse modelo pedagógico pressupõe um lugar onde os conhecimentos ficam armazenados, a universidade; um agente competente para transmiti-los, o professor; alguém para receber os conteúdos, o aluno. O mecanicismo repetitivo que estrutura esse modelo pedagógico vem sendo desmontado há muito tempo por autores com reconhecida estatura intelectual e compromisso social. Nesse sentido cabe lembrar a crítica feroz que Paulo Freire fez à educação bancária, *cujo modelo imita os procedimentos da economia*. Os conhecimentos acumulados representam depósitos bancários, cabendo ao professor uma função semelhante aos operadores da bolsa, que, através do prognóstico especulativo, aplicam os conhecimentos nos alunos (mercados) mais *promissores*, com o intuito de investir o trabalho pedagógico da maneira mais *rentável*.

Desculpe o leitor não poder lhe entregar as reflexões com a profundidade que elas merecem, contudo, este ensaio queria mesmo era questionar esses três assuntos e dar espaço para a *metamorfose*: conhecer, refletir, agir.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology. A cognitive view*. New York: Holt.
- Bock, A. M. B; Furtado, O. ; Teixeira, M. L. T. (2010). *Psicologias: Uma introdução ao estudo da Psicologia*. São Paulo: Sarai-va.
- Bossa, N. A (1994). *Psicopedagogia no Brasil. Contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. (1990). *Os filhos do analfabetismo, proposta par alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Patto, Ma. H. (1990). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e Formação profissional*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.

¹ Professor adjunto do Departamento de Psicologia da UFC. Doutor em Educação. End.: Av. da Universidade, 2762 - Benfica, CEP: 60020-024 - Fortaleza -Ceará - E-mail: gpascual@terra.com.br

Quadro 1

Aprendizagem Significativa	1° Aprendizagem <u>significativa</u> + Aprendizagem por Recepção	2° Aprendizagem Significativa + Aprendizagem por Descoberta guiada	3° Aprendizagem Significativa + Aprendizagem por Descoberta livre
Aprendizagem Mecânica	4° Aprendizagem Mecânica + Aprendizagem por Recepção	5° Aprendizagem Mecânica + Aprendizagem por Descoberta guiada	6° Aprendizagem Mecânica + Aprendizagem por Descoberta livre
	Aprendizagem Por Recepção	Aprendizagem por Descoberta guiada	Aprendizagem por Descoberta livre

Quadro 2

Falante	Ouvinte
O professor tem no pensamento a <u>idéia</u> que partículas orgânicas formam os tecidos do corpo humano, mas quer comunicar essa <u>idéia</u> aos seus alunos e usa para isso a palavra <i>célula</i> .	Os alunos entendem que quando o professor usa a palavra <i>célula</i> se refere às partículas orgânicas do corpo humano, sem necessidade de mostrá-las <i>sempre</i> no microscópio.