

A ESCOLA COMO ESPAÇO DO VIVIDO E NÃO O ESPAÇO DA FALTA

SCHOOL AS THE SPACE OF THE EXPERIENCED NOT THE ABSENCE

Magno Geraldo de Aquino¹
Karinne Luzia Rodrigues²

AQUINO, M. G., RODRIGUES, K. L. A ESCOLA COMO ESPAÇO DO VIVIDO E NÃO O ESPAÇO DA FALTA. *Akrópolis* Umuarama, v. 16, n. 1, p. 25-29, jan./mar. 2008.

RESUMO: A preocupação com o chamado “fracasso escolar” deu origem a inúmeras pesquisas nas últimas décadas. Nestas pesquisas, as explicações dadas para esse “fracasso”, ao longo da história, apresentam diferentes ênfases, destacando-se entre elas, as deficiências do aluno, os fatores intra-escolares e a carência cultural de seu ambiente, sendo que esta última prevalece até os dias atuais. Em todas as abordagens percebe-se a “falta” como o elemento crucial que leva ao fracasso nos processos educacionais. Apesar disso, a escola deve ser percebida como espaço do vivido, espaço de construção do conhecimento para se vencer, ou ao menos minorar, o problema do fracasso.

PALAVRAS-CHAVE: Fracasso escolar; Realidades; Aluno.

ABSTRACT: The concern with the so-called “school failure” resulted in a number of researches in the last decades. In these researches, the explanations given for such “failure” throughout history present different emphases, being distinguished among them the student’s deficiencies, the intraschool factors and the cultural lack of his environment, as the former has prevailed until the current days. Throughout all of the approaches “absenteeism” is perceived as the crucial element leading to the failure of educational processes. However, the school must be perceived as the space of the experienced, the space of knowledge building up in order to reduce the school failure issue.

KEYWORDS: School ailure; Realities; Student.

¹Psicólogo e Mestre em Educação
Centro Universitário de Lavras –
UNILAVRAS, Professor de Psicologia
magnoaquino@unilavras.edu.br

²Professora do Ensino Fundamental
Especialista em Arte-Educação
Colégio Universitário Canísio Ignácio
Lunkes - UNILAVRAS

Recebido em Abril/2008
Aceito em Junho/2008

INTRODUÇÃO

Já é tradição nos discursos dos especialistas em educação, bem como em suas pesquisas e produções científicas, abordar os temas fracasso escolar, ou fracasso da escola, ou deficiência na/da aprendizagem, ou dificuldades da/na aprendizagem e/ou outras formas de problemas surgidos e que influenciam negativamente o processo educacional. Da mesma forma, várias são as causas apontadas, estudadas, discutidas e especuladas, na tentativa de explicar, compreender e resolver as mazelas educacionais. Isso é fato, principalmente quando o foco de atenção é a escola pública, notadamente de periferia, que atende à população de baixa renda. Digno de nota é também o fato de que as propostas apontadas para resolução, ou como solução, destes problemas são sempre provisórias, jamais definitivas.

Provisórias, pois uma possível solução para os problemas educacionais em uma dada situação, em um dado lugar, com determinados sujeitos educacionais, não pode ser aplicada quando apenas um dos elementos envolvidos se apresenta como diferente daquele observado anteriormente e que inspirou a proposta. Afinal, o fenômeno social humano está sempre em construção (LARA, 1996).

Com esta afirmativa, pode-se imaginar que não será possível conseguir uma solução adequada para as inúmeras situações problemáticas no contexto educacional. Não. Não será possível encontrar solução definitiva para os problemas educacionais. Mas, sempre será possível buscar e criar e desenvolver propostas, ainda que provisórias, que possam minorar várias das situações que prejudicam o bom andamento e desenvolvimento de atividades educacionais essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

Neste pequeno texto não se propõe desenvolver teorizações sobre a problemática da educação, nem mesmo construir propostas para o desenvolvimento de soluções provisórias, sequer definitivas, para as questões em torno dos problemas educacionais. Pretende-se refletir, ou contribuir com alguns pontos para reflexão, sobre como a escola tem sido considerada, comumente, como o espaço da falta por grande maioria dos sujeitos educacionais, senão todos – mesmo correndo o risco da generalização – e não como o espaço do vivido. Falta aqui compreendida como ausência ou insuficiência de algum elemento, ou elementos, considerado como essencial para o bom andamento e aproveitamento do/no processo de ensino-aprendizagem.

Elementos para reflexão

Fazendo um recorte no tempo, para não considerar toda a história da humanidade em que esteve presente o ato de ensinar, bem como toda a história a partir da instauração das instituições de ensino, serão feitas apenas pontuações mais recentes e significativas sobre as considerações do (fracasso do/no) processo educacional (PATTO, 2000).

Durante as décadas de 60 e 70, do século passado, foi dada forte ênfase a algumas ideologias explicativas para os problemas educacionais. Dentre estas ideologias podem ser citadas: a ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural e a ideologia das diferenças culturais (SOARES, 1996).

A ideologia do dom argumenta que a escola oferece igualdade de oportunidades para todos, mas que o sucesso e o fracasso correm por conta dos talentos de cada aluno. Esta ideologia se oculta sob um discurso que se pretende científico, pelo fato de ser legitimado pela psicologia: as diferenças individuais são naturais, por isto, a escola não pode ser responsabilizada pelo fracasso do aluno que não apresenta as condições básicas para a aprendizagem. Nesta perspectiva, a função da escola passa a ser a de adaptar, ajustar os alunos à sociedade, segundo suas aptidões e características individuais.

Percebe-se que a ideologia do dom ainda está até hoje muito presente na educação. No entanto, a cientificidade de seus pressupostos foi abalada pelas pesquisas que revelaram que as consideradas “diferenças naturais” não ocorriam somente entre indivíduos, mas também entre grupos sociais. Mais especificamente entre os grupos socioeconomicamente privilegiados e os grupos desfavorecidos.

A ideologia da deficiência cultural, por sua vez, sustenta que as desigualdades sociais seriam as principais responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos na escola. Assim, as condições de vida da criança e suas formas de socialização favorecem, ou não, o desenvolvimento, desde a primeira infância, de características, hábitos, atitudes, conhecimentos, habilidades e interesses que lhes possibilitariam, ou não, o sucesso escolar.

A explicação proposta para o fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares é a de que o meio em que eles vivem é pobre, não só do ponto de vista econômico, mas notadamente do ponto de vista cultural. É esta “pobreza” que os leva a apresentar deficiências afetivas, cognitivas e lingüísticas, verdadeiras responsáveis por sua incapacidade de aprender e por seu fracasso escolar.

Já a ideologia das diferenças culturais considera os padrões culturais das camadas populares como uma subcultura, portanto, inferior em comparação com a cultura dominante. Nessa situação, considera-se “natural” que os alunos provenientes dessas camadas tenham maior probabilidade de fracassar no processo educativo. De acordo com Soares (1996), a escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes. Isso faz com que o aluno proveniente das classes dominadas nela encontre padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como os socialmente valorizados, enquanto que os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como errados. O aluno, portanto, sofre um processo de marginalização cultural e fracassa, não por deficiências intelectuais ou culturais, mas porque é diferente.

Ora, de acordo com estas três ideologias, sistematizadas por Soares (1996), o que se percebe nitidamente é a questão da falta. Esta falta é identificada de várias formas, em diferentes formatos, a partir do discurso dos agentes educacionais. Sem a pretensão de esgotar a listagem das faltas, podemos apontar algumas: Falta o dom para o aluno se encontrar como futuro profissional. Falta incentivo dos professores. Falta incentivo dos alunos. Falta sentido de auto-estima. Falta investimento. Faltam políticas públicas melhor elaboradas. Falta comprometimento do professor, do aluno, ou de ambos, no processo ensino-aprendizagem. Falta melhoria salarial. Falta saneamento básico. Falta estrutura familiar adequada. Falta acesso a melhores equipamentos e tecnologia educacional. Nesta onda, o próprio aluno é induzido a se ver em falta; este vai à escola para adquirir os conhecimentos que lhe faltam, e não para contribuir para o processo de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, a realidade do aluno, ou a noção que se poderia ter de sua influência no processo educacional, pode ser percebida: ora como um elemento insuficiente para prover o aluno dos conhecimentos e capacidades cognitivas necessárias para o aprendizado na escola; ora esta realidade na qual o aluno está inserido, de forma ainda mais perversa, exerceria influência negativa e, portanto, um contraponto na aprendizagem do aluno. Nessas situações, afirma-se que a pertinência a certa cultura definiria os limites e possibilidades de desempenho dos sujeitos na escola (OLIVEIRA, 1997).

Há ainda tendências que buscam enfatizar os aspectos psicológicos do desenvolvimento infantil, sublinhando o fato de que não há diferenças constitucionais importantes no desenvolvimento

cognitivo da criança, em relação ao seu aprendizado. Nesta concepção, não haveria ênfase nas diferenças constitucionais entre os indivíduos, mas, ao contrário, busca-se compreender mais o que há de comum entre os indivíduos em seus aspectos de apreensão do conhecimento.

Sob este ponto de vista, pode-se considerar que todas as crianças, desde seu nascimento, têm um processo de desenvolvimento e aprendizagem semelhantes, passando pelos mesmos estágios de descoberta do mundo e construção de esquemas de conhecimento (MACEDO, 2008). O que difere na construção dos conhecimentos são as oportunidades que as crianças têm de vivenciar e interagir com o objeto de conhecimento.

Esta perspectiva, como observou Oliveira (1997), surgiu a partir das idéias de Piaget. A partir de então, passou-se a acreditar que era a escola que não conseguia suprir ou se adequar às necessidades dos alunos. Já não é a realidade do aluno que influencia negativamente no processo escolar; mas, é a escola que não consegue aproveitar o potencial do aluno; é a escola que não teria condições de absorver o conhecimento do aluno – aquele conhecimento que o aluno traz consigo já construído antes mesmo de entrar na escola – e aproveitá-lo no desenvolvimento de suas atividades.

Em relação ao aspecto cognitivo envolvido na aprendizagem, a proposta é que a escola possa adequar os conteúdos ao nível de desenvolvimento do aluno, ou seja, às suas capacidades intelectuais. Este aspecto torna-se relevante, afinal, segundo Grossi (2003), para bem ensinar é preciso inicialmente detectar onde os alunos estão, em qual nível se encontram, pois alguns alunos viveram e/ou vivenciaram certas experiências que lhes permitiram avançar mais nas suas concepções do que outros, a respeito dos conteúdos escolares. Reforça-se, dessa forma, a necessidade de o professor observar e entender o aluno, no sentido de compreender o conhecimento que já possui e o modo como pensa e percebe esses conhecimentos quando chega à escola. Como sustenta Vergnaud (2003), a questão fundamental em didática é a escolha de situações apropriadas para os alunos, levando-se em consideração o ponto de desenvolvimento que já atingiram.

Assim, sobre a questão do fracasso escolar, na perspectiva apontada por Oliveira (1997), segundo Carraher (1991), se alguma criança apresenta um desempenho insuficiente na escola, isso pode sinalizar que é o trabalho escolar que tem se desenvolvido em descompasso com os conhecimentos do aluno em relação aos conteúdos programáticos da escola.

Nesta abordagem, a escola é indicada como o fator mais importante no fracasso escolar da criança. Como afirmam Carraher e colaboradores (1991):

Dentro desse contexto, o fracasso escolar aparece como um fracasso da escola, fracasso este localizado: a) na incapacidade de aferir a real capacidade da criança; b) no desconhecimento dos processos naturais que levam a criança a adquirir o conhecimento; c) na incapacidade de estabelecer uma ponte entre o conhecimento formal que se deseja transmitir e o conhecimento prático do qual a criança, pelo menos em parte, já dispõe. (p. 42)

Em outras palavras, surge dessa concepção educacional o fato de que a escola, mais especificamente o ensino, deva ir ao encontro da "realidade do aluno".

Fala-se muito sobre a realidade do aluno, em como respeitar a realidade do aluno no contexto escolar, em como utilizar os elementos da realidade do aluno nas atividades escolares. No entanto, esta suposta realidade do aluno pressupõe uma realidade exterior ao ensino, exterior ao professor e, em alguns casos, exterior ao próprio aluno. Reduz-se, dessa forma, o sujeito a um mero organismo moldado exclusivamente pelo meio em que vive, limitado a responder aos estímulos que percebe, abstraído de um dado processo histórico. E como tal, esta realidade é sempre tratada como realidade única e fixa no tempo e espaço, à espera de ser desvelada pelo ensino e pelo professor (Rodrigues, 1998), que deverá compreender as condições sociais e culturais em que o aluno vive e ressignificá-la dentro da escola. Cabe ao professor definir quais os elementos mais significativos dessa realidade do aluno e tentar conformá-la ao conteúdo escolar sistematizado.

Numa outra situação, a realidade, como percebida pelo aluno, pode ser considerada como interna a este. Nessa perspectiva, a realidade do aluno é tudo aquilo que o aluno traz consigo, entranhado em suas percepções e vivências individuais, alheio às influências sociais. Considerada assim, cabe à professora desentranhar os elementos da percepção do aluno sobre sua realidade, fornecer outras formas e novas fórmulas de interpretar o mundo à sua volta e ajudar o aluno a construir um novo modo de lidar com o conhecimento cultural mais amplo.

Mesmo na perspectiva de se respeitar a realidade do aluno, o processo educacional continua fundamentado na questão da falta. Falta ao aluno conhecimento de sua própria realidade e falta a capacidade para expressar suas percepções sobre sua realidade, no espaço escolar. Falta à escola, extensivo aos professores, a capacidade de perceber

os elementos mais significativos desta realidade do aluno. Faltam os meios necessários para compreender a interseção destas duas realidades: a realidade da escola e sua cultura, e a realidade do aluno e sua cultura.

Esta forma de contraposição entre supostas realidade escolar e realidade do aluno pode estabelecer diferenças em graus de importância entre os diversos conhecimentos, o conhecimento sistematizado na escola e o saber cultural, determinando, de certa forma, aqueles conteúdos na escola que seriam mais significativos para os alunos do que os outros (RODRIGUES, 1998).

Não se trata de afirmar que não existam diferenças entre os diversos conhecimentos veiculados pela escola, inclusive de importância e pertinência e os saberes sociais e culturais. Não se trata ainda de defender que não se deva "repassar" para os alunos o conhecimento acumulado pela cultura e sistematizado em conteúdos escolares. Porém, trata-se de problematizar a escolha de alguns conteúdos como sendo de "conhecimento mais significativo", no sentido de que este não é um atributo inerente ao conteúdo em si, mas antes, decorrência de condicionantes individuais e sociais. Como muito bem denunciou Santomé (2005), há vozes silenciadas nos currículos escolares. Trata-se, principalmente, de uma mudança de ponto de vista, em que a escola possa ser vista como espaço do vivido. Espaço do vivido, tanto dos alunos, quanto dos professores. Um espaço de construção crítica do conhecimento.

CONCLUSÃO

Mas, onde está o espaço do vivido? Espaço em que o conhecimento é construído? A escola parece ser o lugar por excelência em que se pode vislumbrar com maior clareza o instante em que o social pode ser percebido para a compreensão do indivíduo, para o desvelamento do sujeito. Assim, tomando o sujeito como foco da perspectiva, percebe-se toda a imbrincação entre o social e as vivências pessoais dos indivíduos (PAIN, 1994). Neste momento, percebe-se como o social chega até o indivíduo e como este, baseado em suas vivências, elabora o social e reage ao mesmo.

Só quando se transpuser os limites impostos pela forma corriqueira de se perceber a realidade e começar a perceber que esta realidade e as circunstâncias são criadas e transformadas precisamente pelos seres humanos e, portanto, conceber a realidade enquanto atividade humana, é que se poderá caminhar em direção à resolução de

algumas questões que envolvem o fracasso escolar. Afinal, a escola é para o aluno parte de sua realidade e não uma outra realidade a ser considerada fora de sua atividade. A possibilidade de mudar a realidade e as circunstâncias como dadas só pode ser efetivada quando racionalmente entendidas como práxis da/na atividade humana (MARX, 1845). Neste momento, a escola passará de espaço da falta para espaço do vivido.

REFERÊNCIAS

CARRAHER, T.; CARRAHER, D.; SCHLIEMANN, A. **Na vida dez, na escola zero**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GROSSI, E. P. A didática das provocações. In.: GROSSI, E. P. (Org.). **Por que ainda há quem não aprende? a teoria**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LARA, T. A. A escola que não tive... o professor que não fui... . São Paulo: Cortez, 1996.

MACEDO, L. de. Desafios nas relações entre inteligência e currículo. **Pátio: Revista Pedagógica**, a. 12, n. 45, fev./abr. 2008.

MARX, K. **Teses sobre Feurbach**, 1845.

OLIVEIRA, M. K. de. Sobre as diferenças individuais e culturais: o lugar da abordagem histórica-cultural. In: AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

PAIN, S. T. S. **A aula**: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas: Papirus, 1994.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

RODRIGUES, C. L. **Problematizando o óbvio**: trabalhar a partir da realidade do aluno. 1998. 188 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 14. ed. São Paulo: Ática, 1996.

VERGNAUD, G. A gênese dos campos conceituais. In.: GROSSI, E. P. (Org.). **Por que ainda há quem não aprende? a teoria**. Petrópolis: Vozes, 2003.

UNIVERSIDADE PARANAENSE

QUEM QUER SER CIENTISTA LEVANTE O BRAÇO 2008



ESTIMULE SUA CRIATIVIDADE E SENSO CRÍTICO

Através do Programa de Iniciação Científica – PIC, você pode participar de projetos de Pesquisa coordenados por pesquisadores mestres e doutores da Unipar. Além de muito conhecimento e experiência, você ainda pode receber uma bolsa auxílio através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC

INFORMAÇÕES:

IPEAC - Campus Umuarama (Sede)

NISEPS (Unidades)

e-mail: copic@unipar.br

www.unipar.br/pesquisa

