

SÔNIA MARIA FRANCO DOMINGOS SGUIAREZI

**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NO ENSINO
MÉDIO: QUE TEORIA PARA QUAL FORMAÇÃO?**

MARINGÁ
2005

SÔNIA MARIA FRANCO DOMINGOS SGUAREZI

**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NO ENSINO
MÉDIO: QUE TEORIA PARA QUAL FORMAÇÃO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Isilda Campaner Palangana.

MARINGÁ

2005

SÔNIA MARIA FRANCO DOMINGOS SGUAREZI

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NO ENSINO MÉDIO: QUE TEORIA PARA QUAL FORMAÇÃO?

Dissertação aprovada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Isilda Campaner Palangana
(Orientadora) – UEM – Maringá-PR

Prof^a. Dr^a. Marta Kohl de Oliveira
USP – São Paulo-SP

Prof^a. Dr^a. Maria Terezinha Belanda Galuch
UEM – Maringá-PR

MARINGÁ
2005

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Isilda Campaner Palangana que, com sua mediação atenta e instigadora, possibilitou a apreensão de conteúdos e novas formas de ver e pensar a contemporaneidade.

À Prof^a. Dr^a. Marta Kohl de Oliveira, pela disposição em participar da Banca e pelas contribuições valiosas à integralização da pesquisa.

À Prof^a. Dr^a. Maria Terezinha Belanda Galuch, por sua generosidade na partilha de conhecimentos fundamentais à consecução deste trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Marilda Gonçalves Dias Facci, por suas prestimosas reflexões quando do exame de qualificação.

À Prof^a. Dr^a. Rosane Gumieiro da Silva que, com carinho e atenção, participou da escolha do tema a ser estudado.

Ao Núcleo Regional de Educação de Maringá-PR, que permitiu a investigação de campo nas escolas estaduais, bem como aos Diretores, Professores e demais Funcionários que tornaram possível a realização desta etapa do trabalho.

À Prof^a. Ms. Maria de Lourdes Longhini Trevisani, pela criteriosa correção gramatical.

Aos colegas de turma, pelas discussões profícuas e pelo apoio mútuo.

À Adriana, por sua pontualidade e presteza na digitação.

Aos amigos Rô e Luk, muito presentes neste e em outros momentos igualmente importantes de minha vida.

Ao Colégio Santa Cruz, por me fazer crer no ser humano e por compreender minhas ausências durante o Mestrado.

Aos meus pais, Oswaldo e Luzia, pelo amor e confiança em mim depositados.

Aos meus filhos, Fernando e Giovanna, inspiração e razão das minhas conquistas.

Ao Anilson, companheiro e enamorado, de quem muito me orgulho, por seu incentivo neste trabalho e para além dele.

A Deus, por sua presença intensa em minha vida.

RESUMO

O presente estudo versa sobre as teorias de aprendizagem e desenvolvimento que subsidiam a prática pedagógica do professor do Ensino Médio. O intento é investigar, de um lado, os referidos processos nos documentos oficiais, cujo propósito é orientar esse nível de ensino e, de outro, analisar as teorias que balizam o trabalho pedagógico levado a termo por esse profissional. Para tanto, toma-se como referência a Teoria Histórico-Cultural no tocante à aprendizagem e ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, atentando para o papel do ensino, da mediação no processo formativo. Recorre-se, ainda, à Teoria Crítica, buscando subsídios para entender a sociedade capitalista e, nela, os desafios que se põem em termos de educação. De posse desse conhecimento, procede-se a uma análise da conjuntura na qual as reformas educacionais dos anos 1990 são gestadas e postas em prática no Brasil, visando compreender a postura teórico-metodológica encampada nos documentos. Na seqüência, apreende-se, por meio de entrevistas, o entendimento de professores do Ensino Médio sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Por fim, discutem-se essas orientações prospectivamente, ou seja, pensando tais processos com vistas à formação que atenda às necessidades humano-sociais.

Palavras-chave: Aprendizagem; Desenvolvimento; Ensino Médio.

ABSTRACT

Learning and developing theories inherent to the pedagogical practice of the Senior High School teacher are provided. On the one hand, the aim of current research is the analysis of specific official documents on the subject matter at this teaching level and, on the other hand, the investigation on the theories that foreground the teacher's pedagogical work. The Historical and Cultural Theory is employed, specifically its focus on learning and on the development of the higher psychic functions in the learning role on the mediation of the formation process. The Critical Theory has also been analyzed so that capitalist society and its challenges with regard to education could be understood. After handling the above theoretical tenets, an analysis of the situation in which the 1990s educational reforms were developed and put into practice in Brazil was posited while the documents' theoretical and methodological stance was forwarded. Further, the manner Secondary School teachers have understood the learning and developing processes was undertaken through interviews. Tenets were discussed prospectively aiming at the educational formation that would satisfy the human and social needs.

Key words: Learning; Development; Senior High School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I – A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO PARÂMETRO DE COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	16
1.1 – DOS FUNDAMENTOS DA TEORIA.....	16
1.2 – MÉTODO DE ANÁLISE.....	21
1.3 – PRINCIPAIS CONCEITOS.....	26
CAPÍTULO II – APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: A PROPOSTA OFICIAL PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL	51
2.1 – CONTEXTUALIZANDO A REFORMA.....	52
2.2 – A APRENDIZAGEM NOS DOCUMENTOS ANALISADOS.....	66
2.3 – O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA PERSPECTIVA OFICIAL.....	88
2.4 – A RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO SEGUNDO A LEGISLAÇÃO.....	103
CAPÍTULO III – APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR	114
3.1 – DA INVESTIGAÇÃO DE CAMPO.....	114
3.2 – PROFESSOR CONCEITUA APRENDIZAGEM.....	119
3.3 – O PROFESSOR CONCEITUA DESENVOLVIMENTO.....	139
3.4 – A RELAÇÃO APRENDIZAGEM/DESENVOLVIMENTO NA ÓTICA DO PROFESSOR.....	154
CONCLUSÃO	164
REFERÊNCIAS	179
APÊNDICES	185

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto as teorias de aprendizagem e desenvolvimento que subsidiam o trabalho do professor de Ensino Médio no Brasil. Pergunta-se de qual ou de quais teorias esse professor se vale e a que formação essas referências respondem. Para apreendê-las, a pesquisa se ocupa dos documentos oficiais, que dizem respeito ao Ensino Médio, mais precisamente das orientações sobre aprendizagem e desenvolvimento ali contidas e da compreensão do próprio professor sobre esses mesmos processos. Compreensão esta captada por meio de entrevistas.

A proposta de analisar as teorias psicológicas que embasam a prática pedagógica do professor de Ensino Médio surgiu da necessidade de identificá-las e examiná-las no momento em que esta etapa do ensino é reestruturada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96¹, a qual confere uma nova identidade ao Ensino Médio, que passa a ser compreendido como educação básica, sendo, portanto, direito de todo cidadão (BRASIL, 1999). Nesse processo de mudança, dois aspectos chamam a atenção: primeiro, são muitos os problemas que se tem nesse nível de ensino² – em especial no que concerne ao tipo de formação desejável – e poucas as pesquisas nele centradas³; segundo, o aumento de matrículas no Ensino Médio. Estudos – como o que se segue – dão conta de que nunca, na história do

¹ Os documentos: LDB 9394/96, Parecer CEB 15/98, Resolução CEB 03/98 E Parâmetros Curriculares: Ensino Médio foram publicados pelo MEC, em 1999, em uma mesma obra intitulada *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*.

² Acácia Z. Kuenzer (1994) sublinha a necessidade de superação da dualidade estrutural que caracteriza a formação em nível médio e que não foi resolvida pela LDB instituída em 1996. Lucília Machado (1998), ao discorrer sobre *Educação básica, empregabilidade e competências*, mostra o quanto a formação, especialmente a que se dá no Ensino Médio, é regulada pela lógica mercantil, que visa, em última instância, o ajustamento do sujeito às demandas imediatas do capital. Ainda sobre os problemas que se põem ao Ensino Médio, Nora Krawczyk e Dagmar Zibas (2001) alertam para um possível enfraquecimento dos conteúdos escolares com reformas educacionais que adotam, também para esse campo, a lógica econômica de otimização de recursos.

³ Sobre a necessidade de maiores estudos nessa área, posicionam-se: Kuenzer (2002) e Krawczyk (2003).

Brasil, um contingente tão grande de jovens terminou o Ensino Fundamental e ingressou no Ensino Médio.

No Brasil, o Ensino Médio foi o que mais se expandiu, considerando como ponto de partida a década de 80. De 1988 a 1997, o crescimento da demanda superou 90% das matrículas até então existentes. Em apenas um ano, de 1996 a 1997, as matrículas do Ensino Médio cresceram 11,6%. É importante destacar, entretanto, que o índice de escolarização líquida, neste nível de ensino, considerada a população de 15 a 17 anos, não ultrapassa 25%, o que coloca o Brasil em situação de desigualdade em relação a muitos países, inclusive na América Latina (BRASIL, 1999, p. 16).

A despeito do aumento de matrícula nesse nível de ensino, tais dados revelam um número muito baixo de jovens – 25% dos brasileiros de 15 a 17 anos – no Ensino Médio se comparado aos demais países. Políticas educacionais aplicadas ao Ensino Fundamental possibilitaram a promoção dos alunos às séries seguintes, diminuindo os índices de reprovação. Não se pretende questionar, aqui, os resultados qualitativos dessas medidas, embora eles mereçam um estudo mais detalhado. O ponto a ser observado é que o Governo propõe, dentre as políticas educacionais, reformas para o Ensino Médio que, a princípio, alteram a identidade do curso, da formação que nele se realiza.

Tais reformas, levadas a termo no Brasil na década de 1990, devem ser entendidas no contexto social maior das relações econômicas e políticas em nível nacional e internacional. Os impasses e mudanças enfrentados pela educação decorrem da crise do capitalismo no final do século XX, uma crise que atravessa não só o processo produtivo e a economia, mas atinge a vida social, a ideologia, a ética, a política e, portanto, também a educação. É nessa conjuntura que os documentos oficiais – que dão suporte legal às reformas educacionais efetuadas – são analisados neste estudo.

A reforma do Ensino Médio brasileiro faz parte das políticas sociais e públicas que vêm sendo empreendidas nos países da América Latina pelos organismos internacionais que representam os novos “senhores do mundo” – o G7 – , o grupo das sete superpotências mundiais. Os organismos financeiros internacionais, entre eles o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – também

referido como Banco Mundial ou BIRD – e o Fundo Monetário Internacional – FMI – defendem idéias e propostas neoliberais como a única saída possível para a estabilização econômica dos países pobres. Questões ligadas à educação, à cultura e à política são, assim, formuladas e respondidas com base nos mesmos princípios teóricos e encaminhamentos práticos empregados para compreender e interferir na economia de mercado, promovendo um determinado direcionamento nos propósitos da educação. Os processos de aprendizagem e desenvolvimento, objeto deste estudo, investigados nos documentos oficiais, levam em conta essas interlocuções.

A hipótese que move esta pesquisa é a de que, no Ensino Médio, há falta de clareza teórica quanto à aprendizagem e ao desenvolvimento humanos e, por conseguinte, de coerência metodológica, tanto nos documentos como no que pensam os professores. Nas últimas décadas, os educadores têm convivido com uma variedade de concepções sem que, no geral, lhes sejam dadas condições de aprofundamento em uma delas. Daí a dificuldade para perceber e considerar que, a depender da base conceitual que define esses processos, tem-se diferenças significativas em termos de formação.

Questiona-se se há sintonia entre a ou as teorias de aprendizagem e desenvolvimento presentes nos documentos oficiais para o Ensino Médio e a ou as teorias que o professor tem internalizado e que lhe servem de referência em seu trabalho escolar. Em se confirmando a sintonia, é preciso averiguar as possibilidades e limites formativos quando se trabalha sob essa orientação teórica. Caso contrário, há que se atentar para as discrepâncias, uma vez que orientações desencontradas, certamente, não levam a uma prática segura. Tanto num caso como noutro estar-se-á reunindo elementos que podem contribuir para revelar a formação levada a termo no Ensino Médio hoje.

Como já indicado, o objetivo maior deste estudo é, pois, o de investigar as teorias de aprendizagem e desenvolvimento que subsidiam a prática pedagógica do professor de Ensino Médio. Para alcançá-lo, tem-se como metas específicas: entender os processos de aprendizagem e desenvolvimento, tal como os definem L.S. Vygotsky⁴

⁴ Neste texto, o nome do autor será grafado como Vygotsky, sendo que nas referências será adotada a grafia da obra citada.

e os demais autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural; examinar os processos já identificados nos documentos oficiais, elaborados e divulgados como parâmetro para a educação no Brasil, e apreender o entendimento de professores do Ensino Médio sobre esses processos. Pretende-se, a um só tempo, discutir possíveis percalços nessas orientações e pensar a aprendizagem e o desenvolvimento no sentido da formação que venha ao encontro das necessidades humano-sociais.

Esta pesquisa tem na Teoria Histórico-Cultural os fundamentos e o norte metodológico necessários à sua consecução. É à luz dos escritos de Lev S. Vygotsky, Aléxis N. Leontiev, Alexander R. Luria e S. L. Rubinstein, dentre os principais, que se busca compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento. É preciso ter claro em que consiste cada um deles, a maneira como se realizam, bem como os fatores e a dinâmica implicados nessa realização. A preocupação é obter um parâmetro de aprendizagem e desenvolvimento com base no qual proceder-se-á a análise das concepções veiculadas tanto pelos documentos como pelos professores.

Quando se pretende entender e atuar sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, considerando as necessidades humanas, nessa conjuntura de profundas mudanças sociais, não é qualquer teoria psicológica que serve como parâmetro. Antes sim, aquela que, procedendo à crítica às teorias psicológicas existentes, explicita os limites de cada uma, superando-as.

Numa sociedade onde a desigualdade entre classes foi levada ao extremo, onde o acúmulo de riquezas contrasta com a exclusão e a miséria imposta à grande maioria dos homens, a educação escolar não pode tomar como finalidade maior a adaptação de crianças e jovens à ordem social estabelecida. Antes, sim, há que se ter no horizonte o entendimento dessa ordem – das relações de produção, controle e consumo que nela dominam – com vistas à sua superação. Ao encontro desse propósito, coloca-se a Teoria Histórico-Cultural que, desde o contexto em que foi elaborada – revolucionário – e os fundamentos nos quais se apóia – marxianos –, aponta para a necessidade de transformação social. O modo como essa teoria conceitua aprendizagem e desenvolvimento, bem como o lugar que nela ocupam a

mediação e a linguagem, abrem espaço e mostram os meios para que se promovam capacidades de percepção, atenção e raciocínio, dentre outras, compromissadas com as causas humano-sociais.

Nessa perspectiva, ao educador é mister conhecer a sociedade capitalista, seus embates políticos, econômicos e educacionais. É preciso indagar sobre a forma de ser dessa sociedade, sobre a natureza e a pertinência dos desafios que se põem para a educação. É no interior dessa ambiência relacional que se deve pensar na qualidade de aprendizagem, de desenvolvimento e, por conseguinte, de ensino a ser perseguida. Com esse intento, recorre-se à Teoria Crítica, mais precisamente, às obras de Herbert Marcuse e Theodor W. Adorno, posto que nelas se encontram subsídios que permitem conhecer a sociedade atual e as demandas em termos de formação humana. Nesta pesquisa, tais postulados somam-se aos da Teoria Histórico-Cultural – uma vez que não há divergência de método entre elas, ambas apóiam-se no materialismo-histórico – num esforço por definir os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento no sentido da formação com caráter emancipatório.

Sobre esse projeto formativo, Wolfgang Leo Maar (1995, p. 27), conhecedor da Teoria Crítica, participa:

Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização [...]. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferente.

Em *Educação e Emancipação*, discutindo sobre o conteúdo veiculado pelos meios de comunicação de massa, Adorno distingue formação (*Bildung*) de informação. A informação – tal como predomina na atualidade – transmite fatos, conceitos, valores, etc. tomados em si, sem o compromisso de proceder a uma leitura histórica dos mesmos, de promover o discernimento. A informação, via de regra, não se preocupa em revelar ideologias, em adentrar e contrapor-se às relações sociais de produção estabelecidas, à cultura mercantilizada. Enquanto a formação, esclarece Adorno

(1995, p. 80), “[...] consistiria justamente em pensar problemáticamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito”. A formação tem como meta emancipar o homem das relações sociais que o escravizam. Já a informação, nos termos em que vem sendo propalada especialmente pela tecnologia de ponta, reforça o modo de viver e de ser que convém ao poder econômico, ao mercado.

Maar (1994, p. 141) contribui para tornar claro o conceito de formação quando, na perspectiva da Teoria Crítica, refere-se

ao processo dialético de formação do homem no mundo, em que aquele, ao se impor a este, adquire sua realidade, enquanto o mundo, simultaneamente, é humanizado pelo homem em interação com ele. Articulam-se deste modo o processo de formação do sujeito, e a constituição dos elementos humanos do mundo, que serão a ‘cultura objetiva’. O processo formativo constitui a base do movimento dialético e seu paradigma é o processo do trabalho social. O ideal formativo corresponderia, nestes termos, a um processo de trabalho social autônomo, permitindo a realização total das potencialidades de seu agente como sujeito emancipado da sociedade.

A formação, assim definida, orienta a ação – tanto no plano social como no individual – rumo a uma sociedade, do ponto de vista humano, superior à capitalista. Filia-se, pois, a uma educação que tem, na aprendizagem de conteúdos vivos – porque ensinados no movimento histórico que lhes deu origem e que os transforma –, a fonte do desenvolvimento nas suas múltiplas dimensões. É este entendimento sobre formação, abstraído da Teoria Crítica, e sobre aprendizagem e desenvolvimento, cuja referência é a Teoria Histórico-Cultural, que norteia todo o trabalho de análise realizado.

Além de estudo bibliográfico, a presente pesquisa se apóia em dados levantados junto a professores de Ensino Médio que atuam na rede pública estadual do município de Maringá/PR. Para obter tais dados, adotou-se, como estratégia de investigação, entrevista do tipo semi-estruturada. O grupo de entrevistados é composto de nove professores de três escolas diferentes, tomando-se o cuidado de contemplar, em cada escola, as três áreas de estudo prescritas pelo Parecer da

Câmara de Educação Básica – Parecer CEB nº 15/98 e pela Resolução da Câmara de Educação Básica, nº 03/98 (BRASIL, 1999), a saber: área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O texto que se segue traduz a pesquisa e o trabalho de análise levados a efeito. Ele está organizado em três capítulos.

No primeiro capítulo, denominado *A Teoria Histórico-Cultural como Parâmetro de Compreensão dos Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento*, tomando-se como referência os pressupostos desta teoria, o empenho é no sentido de compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento desde a sua gênese. Com esse intento, realiza-se uma breve retomada dos fundamentos da teoria já nominada, procurando situá-la no tempo e no espaço, desvelar seu método de análise, sua concepção de homem a ela subjacentes, bem como as funções psicológicas que lhe são características. Em resumo, nesse primeiro momento, define-se o parâmetro por meio do qual procede-se ao exame do objeto de estudos desta dissertação.

Na seqüência, o capítulo segundo, cujo título é *Aprendizagem e Desenvolvimento: a Proposta Oficial para o Ensino Médio no Brasil*, discute as concepções de aprendizagem e desenvolvimento presentes nos documentos oficiais que se propõem orientar o Ensino Médio neste país. Tais documentos, LDB 9394/96, Parecer CEB 15/95, Resolução CEB 03/98, Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (BRASIL, 1999) Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003 – (BRASIL, 1993) e Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), elaborados nos anos de 1990 e início de 2000, legalizam as reformas educacionais realizadas nesse período, ao mesmo tempo em que apontam o caminho a ser seguido pela educação escolar. Na análise dos documentos, atentou-se, primeiramente, para o contexto político e econômico em que essas reformas educacionais se deram. Em seguida, buscou-se apreender os conceitos de aprendizagem e de desenvolvimento propriamente ditos para, depois, analisar como a relação entre esses processos se expressa na legislação.

O terceiro capítulo, *Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva do Professor*, objetiva identificar, na fala dos professores de Ensino Médio, a ou as concepções de aprendizagem e desenvolvimento que os orientam na atividade docente. Ao se comparar os dados obtidos por meio das entrevistas com o que prescrevem os documentos oficiais, interessa saber se, no que diz respeito aos processos já identificados, a proposta contida nos referidos documentos está sendo efetivada em sala de aula ou se, inversamente, o professor concebe e executa seu trabalho tomando como base outros referenciais teóricos. Se confirmada a segunda possibilidade, indaga-se sobre quais são e a que formação servem.

Por fim, à guisa de conclusão, procura-se pensar os processos de aprendizagem e desenvolvimento prospectivamente. Em outras palavras, tendo em conta a formação a que se aspira, e de posse do que prescrevem os documentos e do que dizem os professores, intenta-se vislumbrar o caminho de atuação sinalizado pelos clássicos que fundamentam essa pesquisa. O desafio é, por meio de aprendizagem, promover um desenvolvimento que contemple as demandas da produção industrial, mas que, acima delas, priorize as necessidades humanas e, então, a transcendência do modo de ser e pensar estabelecidos.

CAPÍTULO I

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO PARÂMETRO DE COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Para examinar as questões com as quais se ocupa o presente capítulo, toma-se como referência maior os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Acredita-se que essa teoria permite compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento em sua complexidade, desvelando os fatores que os constituem e os meios como se realizam.

Antes de valer-se dos pressupostos de qualquer teoria, convém buscar seus fundamentos, evitando, assim, uma visão fragmentada da sua base conceitual. Se o objetivo é estudar a aprendizagem e o desenvolvimento à luz da Teoria Histórico-Cultural, então há que se situá-la no tempo e no espaço, apreender seu método de análise, o modo como concebe o homem e, por conseguinte, suas funções psicológicas. É esse o propósito que move as reflexões que se seguem.

1.1 DOS FUNDAMENTOS DA TEORIA

Compreender a Teoria Histórico-Cultural em sua historicidade significa, antes de tudo, pensá-la como resposta aos problemas enfrentados pelos homens de seu tempo, no caso, especialmente pela sociedade russa em meio à Revolução de 1917. Como explica Hobsbawm (1996), no início do século XX, a Rússia ainda convivia

com dois modos de produção. Por um lado, caracterizava-se como um país de base camponesa e, por outro, o proletariado industrial iniciava sua trajetória de luta nos centros maiores. A Rússia atravessava, portanto, um período de transição entre o feudalismo e o capitalismo, com aproximadamente dois séculos de atraso se comparada a alguns países europeus, como a Inglaterra e a Alemanha. A Primeira Grande Guerra, ao mesmo tempo em que devasta o país, leva a população russa, campesina e operária, a se unir contra o governo do czar e o imperialismo capitalista. Foi assim que duas classes, com interesses antagônicos, uniram-se frente ao mesmo objetivo, o de reorientar a sociedade russa sob nova base, a socialista.

Com a Revolução Socialista em 1917, todos os segmentos foram chamados a colaborar na reconstrução da nova sociedade que se formava. Nesse contexto, a psicologia soviética deu seus primeiros passos, com a incumbência de organizar um sistema psicológico a partir da dialética marxista-leninista. Em prol desse intuito, trabalharam grandes estudiosos soviéticos, destacando-se Lev Semionovich Vygotsky, Alexander Romanovich Luria, Alexis Leontiev, A.A. Smirnov e S.L. Rubinstein, dentre outros.

Aquele foi um período em que o marxismo extrapolou os muros da academia, popularizando-se. Além de viver em um ambiente em que a filosofia marxiana se punha como norte, como referência teórico-metodológica, Vygotsky e seus seguidores tiveram uma oportunidade ímpar de conviver, simultaneamente, com dois modos de produção distintos. Enquanto nos grandes centros, como Leningrado, a produção ocorria em escala industrial, gerando mão de obra excedente, no campo ainda dominava o modo de produção feudal. Tal vivência, orientada pelos postulados do materialismo histórico, possibilitou a compreensão de que diferentes modos de produção levam a diferentes modos de pensar, de sentir e de se relacionar.

Se as evidências empíricas apontavam que a sociedade, ao se transformar, transforma com ela, também a subjetividade humana, então as funções psicológicas superiores, tais como a consciência, o pensamento, o raciocínio, a atenção e a

memória, não seriam universais, como até então se supunha, não se manteriam inalteradas apesar das diferenças culturais. Ao invés disso, essas funções teriam uma natureza sócio-histórica. Conforme Lúria, ao defender essa tese, Vygotsky vislumbrou uma saída para o impasse em que se encontrava a Psicologia⁵. Ele buscou explicar as funções psicológicas superiores para além dos limites do organismo, percebendo sua origem na vida social. Rompeu, assim, com o princípio inatista, presente na Psicologia da época.

Referindo-se ao impasse enfrentado pela Psicologia, Lúria (1986) afirma que a grande questão a ser respondida pelos psicólogos é, basicamente, a de como ocorre a passagem, no homem, da experiência sensível à abstrata, ou seja, do sensorial ao racional. Para respondê-la, pondera o autor, os psicólogos tomaram dois caminhos distintos e antagônicos, quais sejam, de um lado, o idealismo e, do outro, o mecanicismo.

Os idealistas não explicavam o processo de constituição dos fenômenos psíquicos, limitando-se a descrevê-los. Afirmavam ser característico do homem o nível superior de comportamento abstrato. A consciência humana era entendida como um fenômeno singular, de ordem espiritual. Kant (apud LÚRIA, 1986, p. 14) falava de categorias originárias das “profundidades da alma humana”. Cassirer (apud LÚRIA, 1986, p. 15), filósofo alemão, acreditava que as formas simbólicas eram próprias do espírito humano. W. Wundt (apud LÚRIA, 1986, p. 15), psicólogo do século XIX, dividia os fenômenos psicológicos em elementares – sensação, percepção, atenção e memória – , os quais obedeceriam a leis naturais e seriam acessíveis à explicação científica, e em espirituais superiores, em particular a consciência, inacessíveis à fisiologia e, portanto, à ciência. Eccles (apud LÚRIA, 1986, p. 15), fisiólogo idealista que descreveu a condutibilidade sináptica dos neurônios, acreditava que as sinapses seriam os detectores do mundo espiritual, do mais além. Em meio a essa divergência de entendimento, destaca-se um ponto sobre o qual todos concordavam: a faculdade da razão, a consciência, é inata. Lúria (1986) observa

⁵ Nas palavras do próprio Lúria (1988, p. 22-23): “Partíamos do pressuposto que nem a psicologia subjetiva proposta por Chelpanov, nem as tentativas muito simplificadas para reduzir o todo da atividade consciente a simples esquemas reflexos proporcionaram um modelo satisfatório da psicologia humana. Uma nova síntese das verdades parciais dos modos anteriores de estudo deveria ser encontrada. Foi Vigotskii quem anteviu os contornos desta nova síntese”.

que esse postulado impede o acesso ao conhecimento científico dos caracteres mais importantes da vida psíquica do homem, as funções superiores.

Um grupo de estudiosos insatisfeitos com tais explicações buscou analisar os fenômenos elementares da experiência sensível, partindo de posições mecanicistas. Os psicólogos mecanicistas seguiram dois modelos teóricos diferentes, formando assim duas grandes correntes na psicologia: a associacionista e a behaviorista. Segundo Luria (1986), os associacionistas, como Herbart, Beck e Ten (século XIX), acreditavam que o principal desafio a ser enfrentado consistia em reduzir os fenômenos mais complexos a seus elementos constitutivos, o que implicava compreender os processos superiores indagando sobre suas partes. Já os behavioristas se negavam a estudar o pensamento. Seu objeto de estudo, afirmavam, era o comportamento humano observável. Nessa vertente, os processos psicológicos superiores não poderiam ser estudados.

Como se vê, a Psicologia, que conquista sua independência da Filosofia no final do século XIX, inicia o século XX marcada por uma cisão, na luta entre duas correntes opostas que se propunham explicar o psiquismo humano.

Cole e Scribner (1998), referindo-se a esse período, destacam a publicação de três obras bastante significativas, por volta de 1860, que causaram forte impacto na ciência de forma geral e na própria Psicologia. São elas: *A origem das espécies*, em 1859, de Charles Darwin; *Die psychophysik*, em 1860, de Gustav Fechner e *Reflexos do cérebro*, em 1863, de J. M. Sechenov.

Darwin uniu animais e seres humanos num sistema conceitual único regulado por leis naturais; Fechner (1860) forneceu um exemplo do que seria uma lei natural que descrevesse relações entre eventos físicos e o funcionamento da mente humana; Sechenov, extrapolando observações feitas em preparações neuromusculares isoladas de rãs, propôs uma teoria fisiológica do funcionamento de tais processos mentais em seres humanos normais (COLE e SCRIBNER, 1998, p. 2-3).

Essas obras representam a síntese do pensamento psicológico do final do século XIX, pois, mesmo não sendo produzidas por psicólogos, provocaram um posicionamento dessa nova ciência que se firmava como tal.

A crise pela qual passava a Psicologia se fazia sentir também nas produções levadas a termo nesta área por pesquisadores russos. No início do século XX, naquele país, como na Europa e nos Estados Unidos, havia a presença de duas escolas psicológicas antagônicas. Vygotsky (2000) afirma que as divergências de entendimento no que concerne à gênese e desenvolvimento do psiquismo humano refletiam uma crise maior, a dos fundamentos metodológicos da ciência, ou seja, do materialismo frente ao idealismo.

Tomando como parâmetro a Revolução Socialista russa de 1917, podem ser identificadas, na Psicologia sistematizada na Rússia, duas fases distintas: a primeira, pré-revolucionária, marcada pela luta entre as posições idealista e materialista, já abordadas neste trabalho; e uma segunda fase, pós-revolucionária, que prima pelo esforço na revisão de conceitos à luz do materialismo histórico. Rubinstein (1972) relata que a Psicologia estudada nas universidades até então adotava o modelo idealista. Os materialistas, por sua vez, seguiram caminhos independentes e uniram-se à opinião pública progressista.

Esta união do pensamento psicológico progressista na Rússia, com a opinião russa, deu ao pensamento filosófico-psicológico russo o seu caráter combativo, as suas linhas independentes e as suas tradições progressistas. A elas se liga toda a sua grande tradição *humanista*. No centro da sua atenção está o *homem*, a personalidade humana, viva e concreta, a sua vida real, as suas ações (RUBINSTEIN, 1972, p. 158, grifos do autor).

A teoria de desenvolvimento humano elaborada por Vygotsky introduziu, na Psicologia, a idéia de transformação, o princípio histórico-cultural. Nessa vertente, as muitas investigações realizadas entre os anos 1920 e 1930 forneceram vasto material que permitiu a sistematização de um novo referencial teórico para explicar as funções psíquicas. Segundo Rubinstein (1972), esse referencial tem como base: o princípio da unidade psicofísica; o princípio do desenvolvimento da psiquê como

um fato histórico-social; o princípio da unidade da teoria e da prática; e o princípio da unidade da consciência e da atividade.

Como se percebe, Vygotsky encontrou, na dialética materialista, os subsídios para superar a dualidade presente na Psicologia, até porque sua formação filosófica foi pautada basicamente nos estudos de Marx, Engels e Lenin. É, pois, dessa matriz epistemológica que ele toma emprestado o método de análise, por intermédio do qual apreende e interpreta a gênese e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores⁶.

1.2 MÉTODO DE ANÁLISE

Como dito, é pelo caminho da ciência da história, com base no método dialético-materialista, que Vygotsky examina e dá a conhecer seu objeto de estudo, o psiquismo humano. E acredita-se que, valendo-se desse mesmo método, o educador, à semelhança de Vygotsky, consegue apreender as contradições da sociedade atual e os desafios que se colocam à formação.

Ao relacionar o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores às condições sócio-culturais de vida, Vygotsky adota, como método de análise, a dialética, que é, para ele, a ciência das leis gerais do movimento e transformação da natureza, da sociedade humana, logo, também, do pensamento. É por essa razão que não cabe estudar fatos petrificados no tempo, objetos mortos. Ao contrário, há que se estudá-los no processo de vida social, no movimento de transformação, buscando apreender os fatores e relações que configuram e dão significado a tais fatos. Nas palavras do próprio autor: “*Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético*” (VIGOTSKI, 1998, p. 85-86, grifo do autor).

⁶ Em sua obra, Vygotsky emprega essa expressão para designar as funções psicológicas exclusivamente humanas e, nesses termos, distingui-las das funções elementares, instintivas, presentes nas demais espécies animais

Ao investigar questões referentes ao desenvolvimento psíquico, Vygotsky (1998) não se limita a descrevê-las. Antes sim, busca explicá-las em suas relações, em seus fundamentos. Isto porque ele entende que é preciso revelar a gênese e as bases dinâmico-causais das funções psíquicas superiores características do homem. “O tipo de análise objetiva que defendemos procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características perceptíveis”, diz Vygotsky (1998, p. 83). Com essa espécie de análise, o autor pretende superar as explicações que fossilizam os comportamentos, justamente porque não apreendem a sua natureza, as suas características históricas e sociais. Trata-se de superar as explicações superficiais, que se pautam pela aparência e, nessa medida, deixam de revelar a origem das referidas funções psíquicas.

O estudo das funções rudimentares deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento de uma perspectiva histórica nos experimentos psicológicos. É aqui que o passado e o presente se fundem e o presente é visto à luz da história. [...] A forma fossilizada é o final de uma linha que une o presente ao passado, os estágios superiores do desenvolvimento aos estágios primários (VIGOTSKI, 1998, p. 85).

As origens do processo de humanização, como demonstra Leontiev, encontram-se no trabalho. Partindo da definição de Marx e Engels⁷, Leontiev (1978, p. 74) escreve:

O trabalho é primeiramente um ato que se passa entre o homem e a natureza. [...] As forças de que o seu corpo é dotado, braços e pernas, cabeça e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar as matérias dando-lhe uma forma útil à sua vida. Ao mesmo tempo que age por este movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele modifica a sua própria natureza também e desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas.

Tendo descido das árvores para viver no chão e adotado a posição ereta, os antepassados mais remotos do homem liberaram suas mãos da atividade de marcha quadrúpede. As mãos passaram a ficar livres para apanhar objetos e construir os primeiros instrumentos. A princípio, utilizando-se de objetos disponíveis na natureza, o homínídeo passou a modificá-los para garantir sua sobrevivência. Em um dado momento do processo de transformação objetivo/subjetiva, esse ser empreendeu

⁷ Que se encontra sistematizada de maneira objetiva no texto *A ideologia alemã* (1987).

uma atividade produtiva em cooperação, ou seja, pôs-se a trabalhar (LEONTIEV, 1978).

O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho provocaram a transformação e o que se pode chamar de humanização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos.

As modificações anatômicas e fisiológicas devidas ao trabalho acarretaram necessariamente uma transformação global do organismo, dada a interdependência natural dos órgãos. Assim, o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho modificaram a aparência física do homem bem como a sua organização anatômica e fisiológica (LEONTIEV, 1978, p. 73).

Dessa forma, o tato torna-se mais preciso, o olho humanizado, o ouvido passa a discriminar a linguagem. As novas capacidades que se formam estão nas mãos, no olho, no ouvido e, igualmente, no cérebro. As modificações decorrentes da atividade de trabalho são, a um só tempo, físicas e psíquicas.

Leontiev (1978, p. 74), seguindo seu mestre Vygotsky, destaca dois elementos constitutivos do trabalho: o uso e fabrico de instrumentos e a atividade coletiva. “O trabalho é, portanto, desde a sua origem, um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade”.

Não que determinadas espécies de animais não façam uso de instrumentos. Eles o fazem, mas de uma forma bastante distinta: seus instrumentos não têm um caráter social, não chegam a constituir uma cultura (não os guardam para uso posterior), não são de uso coletivo e não envolvem comunicação.

O trabalho humano, em contrapartida, é uma atividade originalmente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções do trabalho; assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação (LEONTIEV, 1978, p. 5).

Para explicar a passagem do comportamento instintivo à ação voluntária e intencional, Vygotsky (1988) baseia-se claramente nas obras de Marx e Engels. Ele relaciona o desenvolvimento dessa capacidade à interiorização da linguagem. O uso de signos mediatizadores, em especial a linguagem, consiste no instrumento básico para o homem aprender a organizar e dirigir seu comportamento.

Luria e Yudovich (1985, p. 10), comparando o desenvolvimento do homem com o do animal, afirmam:

A transição do mundo animal para o humano significa o aparecimento de um novo princípio de desenvolvimento. No nível animal, o desenvolvimento dos processos nervosos superiores, em cada espécie, é o resultado da experiência individual, mas, com a transição ao humano, a forma básica do desenvolvimento mental passa a ser a aquisição das experiências de outros, mediante a prática conjunta e a linguagem.

Entende-se por prática conjunta o trabalho, que é, antes de qualquer coisa, uma atividade relacional dos homens entre si e destes com a realidade objetiva. Ao mesmo tempo em que age sobre a natureza, o homem recebe influência dessa sua ação e é transformado por ela. Aí está o caráter mediatizado do trabalho e a categoria que irá embasar todos os estudos subseqüentes de Vygotsky: a mediação.

Ao tratar do papel da mediação no desenvolvimento do psiquismo, Vygotsky (1998) parte da noção de ferramenta, proposta por Engels (1986), com sua função transformadora, estendendo-a ao signo. Ambos são mediadores, no sentido de que, por meio deles, modificam-se os limites da dimensão biológica do homem, ao mesmo tempo em que se constitui uma outra dimensão, a psicológica. Um homem sozinho não consegue mover uma pedra de uma tonelada, mas pode criar instrumentos de forma que uma única pessoa possa, acionando o mecanismo, movê-la sem esforço. O mesmo se passa com o signo. Pode ser impossível memorizar todos os nomes e telefones dos moradores de uma cidade, mas, com o auxílio de uma lista telefônica, podem-se manipular esses dados de maneira a encontrar um número com facilidade. Vygotsky (1988) vai além: ele afirma que o processo de criação e utilização de signos como meio auxiliar para resolver um problema psicológico é análogo à criação e utilização de instrumentos. Não

obstante, observa uma diferença significativa: enquanto a ferramenta é orientada externamente, o signo é orientado internamente. Segundo ele, as funções superiores são atividades mediadas pelos instrumentos físicos e simbólicos.

A mediação acontece por meio de dois canais: a linguagem e os objetos. Estes dois elementos cumprem a função de mediadores por guardarem em si toda a experiência, todo o conhecimento, significados e sentimentos acumulados pelo homem ao longo da história da civilização.

A criança começa a assimilar a experiência das outras pessoas antes mesmo de aprender a falar. Os objetos que a rodeiam foram criados, em sua imensa maioria, pelo homem, todos eles servem para satisfazer necessidades humanas, cumprem funções determinadas na vida das pessoas e são utilizados, de uma maneira precisa, elaborada pelos homens. A criança aprende do adulto a maneira de atuar com cada uma dessas experiências. [...] Se é abandonada à sua própria sorte, se é deixada só com todos esses objetos, ela nunca chega a utilizá-los de uma maneira humana. O adulto lhe ensina como deve manejar as coisas, e no curso da aprendizagem a criança não somente conhece as qualidades dos objetos, mas assimila também a experiência da humanidade para utilizá-los na prática. Ao manejar as coisas, não somente adquire novos conhecimentos, mas também novas habilidades e se formam nela novas capacidades, como resultado do qual se eleva seu desenvolvimento a um mais alto nível e recebe a possibilidade de adquirir uma experiência mais complexa, assim como de estabelecer relações mais completas com a realidade (ELKONIN, 1969, p. 499, tradução nossa).

Nesse sentido, conteúdo e forma não se separam. Por estarem imbricados, são transmitidos conjuntamente. Ao mesmo tempo em que determinado conteúdo é veiculado, leva consigo formas psíquicas, quer dizer, capacidades intelectivas, sentimentos, afetos, enfim, elementos que constituem o pensamento, o modo de ser. Cada palavra, gesto ou objeto, ao serem apreendidos, são carregados de significados humanos, significados esses que se transformam historicamente. Assim, tanto o conteúdo como a forma de pensar não são eternos, mas se modificam através da história.

1.3 PRINCIPAIS CONCEITOS

Tendo examinado o contexto sócio-político no qual a Teoria Histórico-Cultural é elaborada e após uma breve retomada do seu método de análise, passa-se agora a determinados conceitos da referida teoria. São precisamente os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como a relação entre eles, e o conceito de mediação que ocupam posição central no presente estudo sendo, por esta razão, tidos como principais.

Conforme explicitado anteriormente, a psicologia soviética tem na mediação social o fator responsável pelo desenvolvimento humano. Pode-se dizer que a mediação está para a Teoria Histórico-Cultural assim como o trabalho está para a filosofia marxiana. Na leitura vygotskyana, a formação do indivíduo, ou seja, a apreensão e reconstrução interna de capacidades que estão dadas no plano social, passa, necessariamente, pela mediação entre pessoas e entre pessoas e coisas. Em se tratando da aprendizagem e do desenvolvimento psíquico, pode-se mesmo dizer que fora do âmbito da mediação, estes processos não ocorrem. Desta forma, deixar uma criança⁸ em um ambiente repleto de estímulos não é suficiente para que ela se desenvolva. A formação das funções psicológicas superiores não acontece naturalmente.

O que determina o futuro intelectual de uma criança não são os estímulos que a rodeiam, mas o papel mediador dos adultos, ou seja, as atividades em que adulto e criança se envolvem numa ação conjunta ao redor de um objeto, tendo-o como propósito. É aí nessa cena [...] em que a linguagem atua como ligação entre a vida mental do adulto e da criança, é onde nos parece que está, em boa medida, a essência da estimulação cognitiva das crianças (PALACIOS, 1987, p. 185, tradução nossa).

Graças à mediação, a experiência do homem não se limita à impressão imediata dos objetos e do mundo que o rodeia. Diferentemente dos animais, ele pode “[...] ultrapassar os limites da experiência sensível e penetrar mais profundamente na essência das coisas. O homem pode abstrair características isoladas das coisas,

⁸ Embora a maioria dos textos estudados sobre aprendizagem e desenvolvimento reportem-se à criança, esses mesmos processos ocorrem de forma semelhante com o jovem, nosso objeto de estudo.

captar os profundos enlaces e relações em que se encontram” (LURIA, 1986, p. 11). Assim, além do conhecimento adquirido por via sensorial, o homem passa a dispor de um conhecimento racional. Ele acumula o saber que lhe advém da percepção visual imediata e, o mais importante, da experiência social acumulada pela espécie no decorrer de sua história. Para Luria (1986), este é o grande salto que ocorre com a passagem da conduta animal à atividade humana consciente, cuja base se encontra no trabalho:

A atividade humana caracteriza-se pelo trabalho social e este, mediante a divisão de suas funções, origina novas formas de comportamento, independente dos motivos biológicos elementares. A conduta já não está determinada por objetivos instintivos diretos. Desde um ponto de vista biológico, não há nenhum sentido em atirar sementes na terra em lugar de comê-las, em espantar a presa ao invés de capturá-la diretamente ou afiar uma pedra se não se tem em conta que essas ações serão incluídas em uma atividade social complexa. O trabalho social e a divisão do trabalho provocam a aparição de motivos sociais de comportamento. [...] O segundo fator decisivo que determina a passagem da conduta animal à atividade consciente do homem é a aparição da linguagem. No processo do trabalho socialmente dividido, surgiu nas pessoas a necessidade imprescindível de uma comunicação estreita, a designação da situação laboral na qual tomavam parte, ocasionando a aparição da linguagem (LURIA, 1986, p. 21-22).

Se, no princípio, a linguagem se restringia aos gestos, progressivamente, o homem foi construindo um sistema de códigos para designar objetos e ações. Os sons que, no início, não tinham existência autônoma, só faziam sentido na relação com a atividade prática, logo, só podiam ser entendidos pelos que dela participavam. Com a intensificação das relações sociais de trabalho, após muitos milênios, a linguagem dos sons foi se separando da ação prática e adquirindo independência, o que levou ao surgimento da linguagem propriamente dita.

Luria (1986) relaciona o desenvolvimento da linguagem a três mudanças fundamentais na atividade consciente do homem. Primeiro, ao designar objetos e eventos do mundo, a linguagem permite a discriminação desses objetos, mantém a atenção voltada para eles, conservando-os na memória. Tal feito confere ao homem a capacidade para lidar com objetos ausentes, duplicando o seu mundo perceptível, ao criar um mundo de imagens interiores além do mundo exterior. A segunda

mudança essencial é que a linguagem assegura os processos de abstração e de generalização: “a palavra faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos, que se formou no longo processo da história social” (LURIA, 1986, p. 81-82). Além de comunicar o pensamento e os sentimentos, a linguagem forma-os. Permite, pois, a transição do sensorial ao racional. Por fim, esse sistema de signos possibilita ao homem assimilar as experiências sociais acumuladas historicamente e, por meio delas, “dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento, que em hipótese alguma poderiam ser resultado da atividade independente de um indivíduo isolado” (LURIA, 1991, p. 81-82).

A linguagem, penetrando nos diversos campos da atividade consciente do homem, eleva-a a um novo nível. Ao escolher uma palavra dentre muitas, selecionam-se os traços essenciais dos objetos, ao mesmo tempo em que são generalizados, classificando-os em categorias, o que torna a percepção “mais profunda, seletiva, generalizada e permanente” (LURIA, 1991, p. 82). A linguagem tem o poder de alterar a percepção e a atenção do homem, que passa a dirigi-las arbitrariamente, enquanto nos animais são regidas pelas leis biológicas. Ao possibilitar que o sujeito se desligue da experiência imediata, a linguagem faculta a imaginação, base para o pensamento transcendente, capaz de visualizar um mundo diferente do que está posto. Sem a linguagem interiorizada, o pensamento abstrato inexistente. A linguagem organiza, ainda, a vivência emocional, auxiliando no estabelecimento de regras. Luria (1991) é enfático ao afirmar que, para o materialismo histórico, o surgimento da linguagem se equipara ao salto qualitativo observado na passagem da matéria inanimada para a animada, ou da vida vegetal para a animal.

Como se pode perceber, a linguagem é essencial para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Fato esse que pode ser verificado, também, no modo como ela afeta a atenção e o raciocínio das crianças surdas.

Ao excluir-se da comunicação verbal por sua carência auditiva, ele (o surdo-mudo) deixa de possuir todas essas formas de reflexão da realidade que se produzem graças à linguagem verbal. O surdo-mudo, a quem não se ensinou a falar, indica objetos ou ações com um gesto e é incapaz de abstrair a qualidade ou ação do próprio

objeto, incapaz de formar conceitos abstratos, de sistematizar os fenômenos do mundo exterior, com ajuda dos sinais abstratos proporcionados pela linguagem e que não são normais à experiência visual adquirida na prática (LURIA, 1985, p. 22).

As constatações acima revelam o impacto da linguagem tanto na filogênese da espécie como no desenvolvimento ontogenético. Esse sistema de signos e significados intervém no processo de desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida. Ao nomear objetos, definindo suas relações e associações, o adulto auxilia a criança na criação de novas formas de reflexão da realidade, muito mais profundas do que aquelas que ela poderia desenvolver sozinha.

A palavra passa a ser assim um fator excepcional que dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória e de imaginação, de pensamento e de ação (LURIA, 1985, p. 11).

Referindo-se à importância da linguagem na constituição do pensamento, Vygotsky (1998) destaca que a fala, tanto quanto a ação, se faz presente quando a criança busca atingir um objetivo, podendo-se dizer que faz parte de uma mesma função psicológica complexa. Quanto mais complexa for a ação, acrescenta ele, maior importância terá a fala em sua execução. É assim que, frente a tarefas difíceis, as crianças – e mesmo os adultos – recorrem à fala como organizadora do pensamento, pontuando sua ação.

Comparando uma criança que fala e um macaco antropóide em situação de solução de problemas práticos, Vygotsky (1988) conclui: primeiro, devido à linguagem, a criança realiza operações mentais com uma liberdade muito maior que os macacos, não se prendendo à estrutura da situação visual concreta; segundo, a criança que faz uso da fala se torna menos impulsiva, visto que a fala passa a controlar o seu comportamento. Quando a criança aprende a usar a função planejadora da linguagem, ocorre uma mudança radical no seu campo psicológico. Uma visão de futuro passa a integrar o contato que ela estabelece com o ambiente imediato.

É a ação mediadora da linguagem que permite esse salto qualitativo do pensamento, em decorrência do qual a criança se relaciona com os objetos de

maneira intencional. Para Vygotsky (1998, p. 40), “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”.

Neste sentido, contrariando a concepção inatista, Vygotsky (1998) defende que a gênese da linguagem está no social. A criança transfere formas sociais de pensamento e formas de colaboração coletiva para o plano intrapessoal, donde se constituem suas funções psicológicas. “No seu conjunto, todo o esquema assume o seguinte aspecto: linguagem social – linguagem egocêntrica – linguagem interior” (VYGOTSKY, 2001, p. 65). Em consonância com as demais funções psicológicas superiores, também a linguagem se estabelece primeiro no social, entre as pessoas, para então ser internalizada pelo indivíduo.

Vygotsky (1998) usa o termo internalização para designar a reconstrução interna de uma operação externa. Tal processo envolve uma série de transformações:

- a) *Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...]*
- b) *Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.*
- c) *A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998, p. 75, grifo do autor).*

É por meio desse processo que a linguagem, primeiramente social, é internalizada pela criança passando a ser uma propriedade, também, individual. A fala externa (entre pessoas) e a fala egocêntrica (da criança consigo própria) são reconstituídas internamente, vindo a ser a base da fala interior, ou seja, do pensamento.

Blanck (1987), seguindo a orientação vygotskyana, ao discutir sobre as bases neurofisiológicas da atividade mental, reforça o papel da internalização das relações sociais nessa atividade. Segundo ele, a atividade mental:

[...] é o resultado da internalização de signos sociais, da internalização da cultura. É resultado de um processo sociogenético. A cultura se internaliza em forma de sistemas neuropsicológicos sobre a base da atividade fisiológica do cérebro humano. A atividade nervosa superior permite construir e desenvolver processos psicológicos superiores, exclusivos do *homo sapiens*. A atividade neurofisiológica do cérebro não é uma mera 'atividade nervosa superior', como se pensava, senão que é uma 'atividade nervosa superior que internalizou significados sociais acumulados no patrimônio cultural da humanidade'. [...] Este processo acontece durante a evolução ontogenética dos indivíduos na sociedade, iniciando-se com uma atividade social específica que levam a cabo com os adultos, que lhes transmitem a experiência social. Finalmente, os processos psicológicos especificamente humanos são o resultado de uma internalização das relações sociais tal como historicamente se dão em uma determinada cultura (BLANCK, 1987, p. 107, grifos do autor, tradução nossa).

É nessa teia de relações formativas que Vygotsky (1988, p. 114) destaca o valor da aprendizagem: “A aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança as características humanas, não naturais, mas formadas historicamente”. O fato de nascer com genes humanos, com uma base neurológica humana, não garante que o bebê internalize, por si, comportamentos próprios do homem. Mesmo a postura ereta, o movimento de pinça com as mãos e o andar humano, aparentemente naturais, não se estabelecem se a criança não estiver inserida na cultura que desenvolveu e emprega tais capacidades. É por meio da aprendizagem que o bebê vai se humanizando do ponto de vista psicológico.

Aprendizagem, para Vygotsky, não é sinônimo de desenvolvimento. São dois processos com características distintas, apesar de constituírem uma unidade indissolúvel. O desenvolvimento tem sua lógica interna, que se vincula à dinâmica da aprendizagem, mas não se dissolve nela. Embora, no início, a aprendizagem anteceda o desenvolvimento, entre ambos verificam-se interferências mútuas. O aprendizado promove o desenvolvimento. As capacidades psicológicas, uma vez

alargadas, possibilitam novas aprendizagens e, não raro, mais complexas, de modo que um processo empurra o outro rumo a níveis superiores (VYGOTSKY, 1998).

Aprendizagem, explica o autor na mesma obra, é o processo de apreensão do conteúdo e das formas de pensar e de sentir que se encontram no plano social. Diz respeito à apropriação do saber, que ocorre na atividade mediada. Na interação com objetos e pessoas – a depender, sobretudo, da regulação efetuada por essas últimas – a criança, assim como o jovem, apreende conceitos, valores, normas de conduta e, também, raciocínios, formas de memorizar, de perceber, de associar, dentre outras. O aprendizado humano, pondera Vygotsky em um diálogo com Köhler (1998, p. 99), “pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”.

É certo que as condições internas, em especial as neurológicas, são imprescindíveis à aprendizagem. Em seu texto *Psicologia pedagógica*, Vygotsky (2001, p. 64) escreve: “[...] o fator biológico determina a base, o fundamento das reações inatas”. Todavia o organismo não tem como sair dos limites desse fundamento a não ser pela aprendizagem. Esta, por sua vez, é um processo eminentemente externo, que pressupõe interação e, nela, explicação, orientação, posto que implica a percepção de relações, de sentidos, mais do que de elementos; implica compreensão.

Vygotsky (1988) parte do princípio de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. Portanto, toda aprendizagem que acontece na escola tem uma pré-história. O autor exemplifica com a aritmética para mostrar que a criança aprende com os adultos ou crianças mais experientes antes mesmo de se deparar com o estudo sistemático dessa disciplina, proposto pela escola. Mas lembra que isso não autoriza pressupor uma continuidade direta entre as duas etapas do desenvolvimento. Este não é um processo natural como pode parecer. Envolve, isto sim, uma complexa atividade de apreensão e sistematização. Para ele, a aprendizagem escolar traz elementos completamente novos ao curso do desenvolvimento da criança, devido à internalização dos conceitos científicos. Contudo, é bem verdade que aprendizagem e desenvolvimento não se encontram pela primeira vez na escola, estão unidos desde os primeiros dias de vida da criança.

Embora a criança se aproprie de diferentes conceitos na idade pré-escolar, é na escola que ela tem acesso ao saber científico e sistematizado, o que altera radicalmente o curso de seu desenvolvimento. Mais do que conteúdos, ela adquire formas mais elevadas de pensamento. Articulando os velhos e novos conceitos, ou, dito de outra forma, os conceitos espontâneos e os científicos, o aluno – sob mediação do professor – vai estabelecendo relações, o que lhe permite ir além do imediatamente perceptível. Oliveira (2004, p. 3) contribui para o entendimento do papel da aprendizagem de conceitos para o desenvolvimento quando argumenta que:

Ao trabalhar com conceitos abstratos, com corpos de conhecimento organizados em sistemas conceituais, com saberes não referidos ao mundo da experiência sensível nem ao campo das vivências concretas de cada sujeito, a escola promove o descolamento do indivíduo das situações práticas vivenciadas, da experiência pessoal e das informações perceptuais imediatas.

Não se pretende, aqui, discutir a formação dos referidos conceitos. Não é esse o objetivo da pesquisa. Importa, isto sim, evidenciar a relevância da aprendizagem, deliberadamente mediada, para o desenvolvimento das capacidades intelectivas e, porque não dizer, psíquicas em geral.

O ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural é o de que os conceitos científicos se estabelecem no aluno de modo diferente e por outras vias quando comparados aos conceitos espontâneos. Ele demora a tomar consciência do conceito espontâneo e a ser capaz de reformulá-lo verbalmente, embora possa dominá-lo na prática. Para tanto, depende de explicações que lhes são dadas por adultos ou colegas mais experientes. Já o surgimento do conceito científico toma como ponto de partida a definição verbal e as operações ligadas à elaboração dessa definição. É por essa razão que, segundo Vygotsky (2001), o caminho que tais conceitos seguem pode ser representado como duas linhas de sentidos opostos. Enquanto o conceito espontâneo se desenvolve de baixo para cima, isto é, a partir de objetos vivos e reais, os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, partindo das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores, daí a relevância da intervenção consciente do professor, da mediação.

Na passagem que se segue, Vygotsky (2000, p. 349-350) explicita o movimento de influências mútuas entre ambos os conceitos.

O conceito espontâneo, que passou de baixo para cima por uma longa história em seu desenvolvimento, abriu caminho para que o conceito científico continuasse a crescer de cima para baixo, uma vez que criou uma série de estruturas indispensáveis ao surgimento de propriedades inferiores e elementares do conceito. De igual maneira, o conceito científico, que percorreu certo trecho do seu caminho de cima para baixo, abriu caminho para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, preparando de antemão uma série de formações estruturais indispensáveis à apreensão das propriedades superiores do conceito. Os conceitos científicos crescem de cima para baixo através dos espontâneos. Estes abrem caminho para cima através dos científicos.

Em síntese, tanto a tomada de consciência e a reconstituição verbal do conceito espontâneo como a passagem de um nível de elaboração conceitual para outro mais elevado – especialmente no caso do conceito científico – dependem da mediação do adulto. Daí a importância da atuação do professor na escola, das explicações que oferece, das regulações que exerce no sentido de facultar o desenvolvimento das capacidades do aluno.

Enquanto aprendizagem é apreensão de conteúdos e formas psíquicas disponíveis no meio sócio-cultural, desenvolvimento é a reconstituição interna, no plano intrapsíquico, do que foi apreendido. Conforme Vygotsky (1998, p. 21), o desenvolvimento não consiste na maturação de funções potencialmente dadas no organismo. Ao invés disso, “caracteriza-se por transformações complexas, qualitativas, de uma forma de comportamento em outra”.

Devido ao aprendizado, que se efetua por meio da interação social, os comportamentos instintivos – dominantes quando do nascimento do bebê – vão sendo modificados à medida que ocorre a internalização da linguagem, dos signos e respectivos significados. Simultaneamente e por essa mesma via, novas capacidades, elaboradas no âmbito das relações sociais, são apreendidas pela criança, desenvolvendo-se como propriedades suas. Vygotsky (1998, p. 27) conclui que

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.

A importância singular atribuída a esse momento se deve ao fato de que nele emergem as primeiras funções psicológicas exclusivamente humanas. É o início do desenvolvimento da inteligência racional, que advém da invasão, por assim dizer, do campo instintivo, reflexológico, pelo campo social, que possibilita o pensamento, os sentimentos, a consciência.

Esta seria, precisamente, a compreensão histórica de desenvolvimento, proposta por Vygotsky, e que destoa da visão idealista, amplamente difundida por diversas correntes psicológicas. Elkonin (1969, p. 502), sintetiza o caráter social do desenvolvimento psíquico:

As forças motrizes do desenvolvimento psíquico que atuam mutuamente são: o lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade entre as demais pessoas, as condições de vida, as exigências que lhe apresenta a sociedade, o caráter da atividade que realiza e o nível de desenvolvimento alcançado em cada momento dado (tradução nossa).

Enquanto os processos orgânicos se manifestam em períodos específicos da idade – como crescimento, peso, nascimento dos dentes de leite e dos dentes definitivos, maturação sexual – e com poucas flutuações no tempo, as mudanças no desenvolvimento psíquico ocorrem, diferentemente, segundo a forma de vida, de atividade e das condições de educação do sujeito. Desse modo, cada estágio do desenvolvimento é marcado por uma atividade principal, que determina a forma predominante de relacionamento da criança e do jovem com a realidade. Por meio dessa atividade, o indivíduo se relaciona com o mundo, deparando-se, em cada estágio, com necessidades específicas.

Leontiev (1988) define a “atividade principal” como aquela que apresenta, necessariamente, os três atributos seguintes: a) ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles estão diferenciados; b) a

atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados; c) a atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento.

Elkonin (1987), baseando-se nesse postulado de Leontiev, divide o desenvolvimento do ser humano em seis estágios, a saber: comunicação emocional do bebê, atividade objetal manipulatória, jogo de papéis, atividade de estudo, comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo. Segundo este autor, “além das diferenças quantitativas, *as crianças de diferentes idades têm diferenças qualitativas profundas*. Interessam-se, pensam e sentem de modo diferente, atuam de maneira diferente e estão em distintas relações com a realidade (ELKONIN, 1969, p. 502, grifos do autor, tradução nossa).

O conteúdo dos estágios e sua seqüência no tempo não são imutáveis, uma vez que recebem influências das condições históricas concretas. A duração dos estágios varia a cada geração, inclusive entre os indivíduos de uma mesma geração, podendo diminuir ou se alongar em conformidade com as exigências sócio-culturais que enfrentam. A adolescência prolongada, vivenciada pelos jovens na sociedade capitalista, não é algo natural, próprio desse período, mas sim um tempo em que eles permanecem em compasso de espera até ingressarem no mundo adulto. Embora, na maioria das vezes, disponham de condições físicas, intelectivas e afetivas para tal ingresso, o período de formação escolar tende a ser estendido à medida que se estreita o campo do trabalho formal, retardando-o. A referida contradição não é, neste sentido, nem natural, nem patológica, mas social e histórica.

Se o estágio de desenvolvimento não é algo dado, inerente ao indivíduo, como um relógio biológico que “dispara” em determinado momento, impulsionando-o ao estágio seguinte, como a Teoria Histórico-Cultural explica a passagem de um estágio a outro? As palavras de Leontiev (1988, p. 66) são elucidativas frente a essa questão:

A criança começa a se dar conta, no decorrer do desenvolvimento, de que o lugar que costumava ocupar no mundo das relações humanas que a circunda não corresponde às suas potencialidades e

se esforça para modificá-lo. Surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica.

Por conta da contradição que se estabelece entre as potencialidades e o modo de vida tanto da criança como do adolescente, o espaço entre um estágio e outro é marcado por períodos de crise. Pode-se dizer que no desenvolvimento psíquico ocorrem momentos de certa estabilidade, intercalados por outros de crise. Leontiev (1988, p. 67) explica que as crises não são inerentes ao desenvolvimento, pois “não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento”.

Vygotsky (1996), discorrendo sobre o desenvolvimento das funções superiores, afirma que, na negação de um estágio, ou seja, no processo de sua superação, alguns elementos se conservam, porém, modificados. As novas estruturas que se formam não se colocam ao lado das elementares, ou por cima delas, num patamar superior. O novo estágio supera o anterior, integrando-o, de modo que ocorre uma “relação efetiva, objetiva, que perpassa o processo de desenvolvimento, onde cada estágio superior nega o inferior, porém nega-o sem destruí-lo mas incluindo-o como categoria superada, como momento integrante” (VYGOTSKI, 1996, p. 119, tradução nossa). Vê-se, aqui, a aplicação do conceito marxiano de síntese ao processo de desenvolvimento.

Explica-se, deste modo, a instabilidade própria do adolescente, a que Vygotsky denomina idade de transição. Não dominando, ainda por inteiro, o pensamento que opera por conceitos⁹, mas já pensando a realidade de maneira mais integrada, o adolescente conserva elementos do estágio anterior, oscilando entre uma e outra compreensão de mundo. Tendo acesso às teorias com maior grau de abstração – próprias do Ensino Médio – com mediações esclarecedoras, porque pautadas numa leitura histórica de mundo, o jovem pode, no final desse período, chegar ao

⁹ Nas palavras de Vygotsky: “Pensar em algum objeto com ajuda do conceito significa incluir este objeto no complexo sistema de suas conexões e relações que se revelam nas definições do objeto. O conceito, portanto, não é, nem mesmo, o resultado mecânico da abstração, mas o resultado de um conhecimento duradouro e profundo do objeto” (1996, p. 78, tradução nossa).

pensamento dialético que, para Vygotsky, corresponde ao mais alto grau de raciocínio.

[...] o pensamento dialético, que é a etapa superior no desenvolvimento do pensamento maduro, não pode ser, obviamente, próprio de um adolescente que acaba de se aproximar da formação de conceitos. O adolescente, com a formação de conceitos, entra em uma via de desenvolvimento que o conduzirá mais tarde ou mais cedo a dominar o pensamento dialético (1996, p. 68, tradução nossa).

Vygotsky (1996) discorda da psicologia tradicional que coloca as mudanças emocionais como o centro das alterações por que passa o adolescente. Diz ele: “as decisões meditadas e conscientes desempenham em seu desenvolvimento integral (do adolescente) um papel muito maior do que se crê, maior que a influência da supervalorização da crescente emocionalidade” (1996, p. 108, tradução nossa). Segundo ele, essa leitura é equivocada ao se ater somente ao conteúdo, negligenciando a forma. Este seria o erro metodológico fundamental da teoria tradicional, sua contradição interna: de um lado, assume as mudanças que ocorrem no conteúdo do pensamento adolescente, mas, por outro, nega a mudança essencial em suas operações intelectivas. Deixa de correlacionar, desse modo, as mudanças no desenvolvimento do conteúdo com a forma do pensamento. O que Vygotsky propõe é que se aborde esse estudo em sua unidade dialética.

[...] no período de maturação sexual a formação de conceitos se encontra no centro do desenvolvimento do pensamento. Trata-se de um processo que representa na realidade as autênticas mudanças revolucionárias tanto no conteúdo como nas formas do pensamento. Como dissemos, do ponto de vista metodológico, não se pode admitir a ruptura entre a forma e o conteúdo do pensamento [...] (1996, p. 58-59, tradução nossa).

A transição para um novo estágio no desenvolvimento está associada, segundo Leontiev (1988), à inclusão em algumas formas de vida social que se tornam acessíveis ao jovem. Tendo adquirido capacidade física, conhecimentos e habilidades que o colocam, muitas vezes, em pé de igualdade ou mesmo de superioridade em relação aos adultos, o adolescente passa a ser reconhecido como

tal, sendo chamado a exercer tarefas complexas, próprias de um homem, nas quais pode expor e exercer suas potencialidades.

É assim que, respondendo às exigências do meio social, o jovem desenvolve seu raciocínio. Nas palavras de Vygotsky (1996, p. 67, tradução nossa): “os problemas que lhe apresentam a própria vida, assim como sua incorporação decisiva à vida como participante ativo, exigem para sua solução o desenvolvimento das formas superiores do pensamento”. Com o passar do tempo, o jovem se depara com a necessidade de traçar um projeto de vida, exigindo uma distinção entre o essencial e o não essencial, o que implica uma apreciação lógica dos próprios objetivos.

Com relação à idade de transição, Vygotsky é enfático ao afirmar que o pensamento nessa idade não é mais uma função entre outras, mas adquire um significado central, básico, decisivo para todas as funções e processos restantes.

As diversas funções (atenção, memória, percepção, vontade, pensamento) não se desenvolvem umas ao lado das outras, como um punhado de ramos postos em um recipiente, nem sequer crescem como diversos ramos de uma mesma árvore unidos por um tronco comum. No processo de desenvolvimento todas essas funções constituem um complexo sistema hierárquico onde a função central ou mestra é o desenvolvimento do pensamento, a função de formação de conceitos. Todas as funções restantes se unem a essa nova formação, integram com ela uma síntese complexa, se intelectualizam, se reorganizam sobre a base do pensamento em conceitos (VYGOTSKI, 1996, p. 119, tradução nossa).

Referindo-se ao valor que tem a formação de conceitos para todo o pensamento do adolescente, assim se posiciona Vygotsky (1996, p. 64, tradução nossa):

O adolescente, pelo contrário, quando assimila corretamente esse conteúdo que tão somente em conceitos pode apresentar-se corretamente, em profundidade e por completo, começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem perante si. À margem do pensamento em conceitos não se pode entender as relações existentes por trás dos fenômenos. Somente aqueles que os abordam com a chave do conceito estão em condições de compreender o mundo das profundas conexões que se ocultam por trás da aparência externa dos fenômenos, o mundo das complexas interdependências e relações dentro de cada área da realidade e entre suas diversas esferas.

É munido do pensamento em conceitos que o jovem se põe a analisar a realidade. Logo, a qualidade dessa análise depende, significativamente, das relações estabelecidas entre os conceitos e os fatos histórico-sociais a que estão afetos. Daí a importância da mediação esclarecida, em especial aquela feita pelo professor. Como forma e conteúdo são unidos, as novas formas de atividade intelectual a que o jovem tem acesso permitem-lhe apreender os conhecimentos científicos elaborados, como a matemática, as ciências naturais, sociais, que somente podem ser expostas e internalizadas na forma de pensamento verbal lógico.

Para Vygotsky (1996) são dois os fatores principais que influem na formação do pensamento mais elaborado, abstrato: os conhecimentos apropriados e a plasticidade da atenção do adolescente. Enquanto a atenção da criança é imediata, involuntária, dirigida, de fora, por objetos que a atraem ou a afastam, no adolescente, conforme se estabelece o pensamento em conceitos, a atenção passa a ser orientada, sobretudo, internamente, pelo próprio sujeito, o que favorece o pensamento abstrato.

Vygotsky (1996) destaca que o mundo da consciência social se abre ao jovem não como uma peculiaridade instintiva sua, mas como resultado de conceitos que se formam na esfera de uma determinada ideologia social. Os anos da adolescência são anos de formação de uma concepção político-social de mundo, em que se estabelecem concepções sobre a vida, a cultura, as pessoas, as religiões, enfim, as afinidades e antipatias sociais.

O desenvolvimento da consciência social, que ocorre principalmente na adolescência, está vinculado, também, ao conhecimento de si próprio, da realidade interna, a que o jovem tem acesso por intermédio da linguagem.

A palavra não é somente o meio de compreender aos demais, senão a si mesmo. Para quem fala, a palavra significa, já desde o princípio, o meio de compreender-se, de perceber as próprias vivências. Por isso, tão somente com a formação de conceitos se chega ao desenvolvimento intenso da auto percepção, da auto observação, ao conhecimento profundo da realidade interna, do mundo das próprias vivências (VYGOTSKY, 1996, p. 71, tradução nossa).

A autoconsciência não é algo inerente à consciência, mas algo que o jovem adquire mediante o desenvolvimento. Com o pensamento em conceitos, ele passa a compreender a realidade, aos demais e a si próprio. Esta é, segundo Vygotsky (1996), a revolução que se produz no pensamento e na consciência do adolescente, diferenciando-o de uma criança.

Ao tomar consciência do curso de seus próprios pensamentos e dos pensamentos alheios no processo de sua comunicação verbal, a criança começa a tomar consciência de seus próprios pensamentos e a dirigir seu curso. A progressiva socialização do pensamento é o fator decisivo para o desenvolvimento do pensamento lógico na idade de transição, o elemento fundamental, central, de todas as mudanças que ocorrem no intelecto do adolescente (p. 101, tradução nossa).

Da concepção vygotskyana depreende-se que, na idade de transição, a influência do meio sobre o desenvolvimento do pensamento se intensifica, ganhando um novo significado. Os fatores externos, que formam o intelecto – em especial a linguagem e as imagens –, adquirem uma importância decisiva, pois o modo de atuação do adolescente é produto da socialização do pensamento e não de sua transformação biológica. O jovem transfere comportamentos, formas de conduta, capacidades e sentimentos que vivencia no coletivo para a esfera interna, subjetiva. Gradualmente, constitui-se como características psíquicas suas, uma série de mecanismos, um modo de ser, antes, sócio-culturais.

O papel da escolaridade para o alargamento dos horizontes e de formas intelectivas não se restringe ao período da adolescência. A relação entre aprendizagem e desenvolvimento é uma questão que extrapola a idade de transição, devendo ser observada desde os primeiros anos escolares. Dada a complexidade dessa questão, Vygotsky (2001) propõe abordá-la em duas etapas por acreditar ser este o caminho mais elucidativo. Primeiramente, pretende compreender a especificidade da inter-relação entre desenvolvimento e aprendizagem na idade escolar, para, num segundo momento, esclarecer a relação que se estabelece entre esses dois processos em geral.

Vygotsky (2001) apresenta um conceito novo e de extrema importância, sem o qual, acredita, tal problema não pode ser resolvido, a saber, o conceito de zona de desenvolvimento proximal¹⁰. Para ele, há uma relação entre o aprendizado e o nível de desenvolvimento do sujeito. No entanto, adverte que, se buscamos descobrir as profundas relações entre tais processos, não basta identificar o nível de desenvolvimento em que ele se encontra. Mais que isso, propõe que se determine pelo menos dois níveis de desenvolvimento.

O primeiro, Vygotsky (1988) denomina de nível de desenvolvimento real¹¹, referindo-se às funções mentais que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Este é o nível que aparece nos testes de avaliação do coeficiente intelectual e que não representa o estado de desenvolvimento completo da criança. Nos testes e nas avaliações em geral, costuma-se valorizar apenas aquilo que a criança consegue fazer por si mesma, ignorando-se aquelas respostas que ela apresenta após o fornecimento de pistas ou após um adulto ou outra criança ajudar. O senso comum e inúmeros pesquisadores “nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda de outro poderia ser de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha” (VYGOTSKY, 1988, p. 111).

O segundo nível a que Vygotsky (2001) se refere é o nível de desenvolvimento potencial, que é identificado pelas atividades que a criança consegue realizar com o auxílio de pessoas mais experientes. O nível potencial compreende funções em estado embrionário, que ainda vão ser desenvolvidas, carecendo, para tanto, de mediação, de experiências formativas.¹²

A distância entre os dois níveis – potencial e real – compõe a zona de desenvolvimento proximal. Esta zona ou espaço diz respeito ao percurso do

¹⁰ Também denominada de zona de desenvolvimento imediato em algumas de suas obras, como nos livros *Psicologia pedagógica* (2001) e *A construção do pensamento e da linguagem* (2000), devido à diferença de versão das respectivas obras.

¹¹ Em algumas de suas obras, encontra-se a denominação “nível de desenvolvimento efetivo” (VYGOTSKY, 1988, p.111).

¹² É oportuno lembrar que as funções psíquicas não estão dadas em potencial quando do nascimento da criança. Elas não são inatas. Os conteúdos e as formas ali contidos estão, antes, no plano social. São interiorizados na convivência, nas relações, especialmente pela via da linguagem.

desenvolvimento, ou seja, ao processo de constituição interna de um valor, um conceito, uma função. No momento em que um termo, por exemplo, é ouvido com atenção, ele passa a integrar o nível de desenvolvimento potencial da criança ou do jovem. Para que esse mesmo termo seja empregado, especialmente pela criança, com independência, com desenvoltura – o que significa alcançar o nível real – é preciso que ela o experiencie em diferentes diálogos sob orientação de outrem.

A formação de um conceito ou uma capacidade não ocorre por *insight*, tampouco no isolamento. Ao contrário, demanda tempo, espaço; demanda atividades partilhadas. Do potencial ao real há um percurso a ser vencido. É justamente esse percurso que Vygotsky denomina zona de desenvolvimento proximal. Sobre a aproximação do desenvolvimento rumo ao nível real, ele (2001, p. 480) assim se pronuncia:

O que hoje a criança faz com o auxílio do adulto fará amanhã por conta própria. A zona do desenvolvimento imediato pode determinar para nós o amanhã da criança, o estado dinâmico do seu desenvolvimento que leva em conta não só o já atingido, mas também o que se encontra em processo de amadurecimento.

O nível real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente. Enquanto a zona de desenvolvimento proximal faz o mesmo, só que no sentido prospectivo. Vygotsky (1988) afirma que tais constatações subvertem a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, modificando radicalmente a concepção pedagógica tradicional de desenvolvimento, particularmente no que tange ao seu diagnóstico. Surge, pois, uma nova compreensão com implicações diretas para o trabalho escolar, para o ensino. “O único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, defende Vygotsky (1988, p. 114).

Na perspectiva vygotskyana, fica evidente a importância da aprendizagem para o desenvolvimento dos caracteres humanos em cada criança.

Depois de tudo o que foi dito, não temeríamos afirmar que o indício substancial da aprendizagem é o de que ela cria uma zona de desenvolvimento imediato, ou seja, suscita para a vida na criança, desperta e aciona uma série de processos interiores de desenvolvimento. Atualmente esses processos são possíveis para a criança só no campo das inter-relações com os que a rodeiam e da

colaboração com os colegas, mas, ao prolongar o processo interior de desenvolvimento, elas se tornam patrimônio interior da própria criança. Desse ponto de vista a aprendizagem não é desenvolvimento, mas, corretamente organizada, conduz o desenvolvimento mental da criança, suscita para a vida uma série de processos que, fora da aprendizagem, se tornariam inteiramente inviáveis (VYGOTSKY, 2001, p. 484).

Dessa maneira, tem-se sistematizada, na teoria vygotskyana, uma tese fundamental do desenvolvimento, a de que:

[...] toda função psíquica superior no desenvolvimento da criança vem à cena duas vezes: a primeira como atividade coletiva, social, ou seja, como função inter-psíquica; a segunda, como atividade individual, como modo interior de pensamento da criança, como função intra-psíquica (VYGOTSKY, 2001, p. 483).

Tal concepção leva a repensar o papel da imitação no aprendizado. Em geral, ao se avaliar o nível de desenvolvimento do aluno, consideram-se, apenas, as atividades que ele consegue realizar sozinho, desconsiderando-se, por conseguinte, tanto a atividade imitativa, como aquelas nas quais necessita de ajuda ou pistas. Nessa ótica, a imitação é entendida como uma atividade mecânica, de mera repetição, guardando pouca ou nenhuma relação com o aprendizado. Distanciando-se desse entendimento, a Teoria Histórico-Cultural demonstra que a criança – bem como o jovem – consegue imitar apenas o que está dentro de suas potencialidades, e que essa imitação, portanto, já é um indicativo de seu nível de desenvolvimento. Numa sala de aula, por exemplo, se o aluno consegue realizar um exercício imitando, seguindo um modelo que o professor acabou de apresentar, significa que ele está a um passo de realizá-lo por si só. O mesmo não se poderia afirmar se a explicação ou modelo fornecido pelo professor estivesse além de suas potencialidades.

Se o aluno tomar consciência de determinado conteúdo visto em sala, poderá responder corretamente questões relativas a ele, imitando o que ouviu e aprendeu com o professor, mesmo que este não esteja mais presente. Retoma-se, aqui, um dos conceitos básicos da Teoria Histórico-Cultural, o de que “uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998, p. 114). O que um aluno é capaz de responder hoje corretamente, com o auxílio do professor, mesmo que o imitando, conseguirá logo responder por si. É

que, agindo em sua zona de desenvolvimento próxima, o mestre estará fazendo com que ele avance em seu desenvolvimento real.

No tocante à imitação, uma das diferenças entre o conceito espontâneo e o conceito científico está em que, enquanto para o primeiro, a imitação ocorre de forma também espontânea; para o conceito científico, a imitação é intencional, dá-se dentro de um contexto de experiências sistematizadas, pensadas pelo professor, de imediato, e por inúmeros homens que o precederam historicamente. Não é, portanto, toda e qualquer imitação que promove o desenvolvimento, senão aquela carregada de intencionalidade, capaz de levar à tomada de consciência.

Vygotsky (2001) ressalta como um dos pontos essenciais de sua teoria a noção de que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem não são coincidentes. O processo de desenvolvimento caminha atrás do processo de aprendizagem, no qual se tem a zona de desenvolvimento proximal. Como se percebe, essa análise rompe com a visão largamente difundida pelos escolanovistas, via testes psicométricos, segundo a qual, ao dominar determinado conteúdo, a criança estaria completando um ciclo de seu desenvolvimento. A esse respeito, Vygotsky (2000, p. 333) escreve:

Antes se perguntava: será que a criança já amadureceu para aprender a ler e contar? A questão das funções amadurecidas permanece em vigor. Cabe definir sempre o limiar inferior da aprendizagem. Mas a questão não termina aí, e devemos ter a capacidade para definir também o limiar superior da aprendizagem. Só na fronteira entre esses dois limiares a aprendizagem pode ser fecunda. Só entre elas se situa o período de excelência do ensino de uma determinada matéria. A pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona de desenvolvimento imediato.

Sua proposta, no âmbito escolar, consiste em que o professor deva se ater não somente ao nível de desenvolvimento atual do aluno, não apenas àquelas funções que já estão amadurecidas. Sua atenção deve estar voltada prioritariamente, ensina Vygotsky, para aquelas funções cujo desenvolvimento ainda não foi concluído, ou seja, que estão em processo de maturação, portanto, na zona de desenvolvimento

próximo. Trata-se, pois, de uma ação planejada, intencional, mediadora entre o aluno e o conteúdo escolar.

Com a mediação do professor e de seus colegas, o aluno vai apreendendo a realidade, estabelecendo relações e galgando patamares mais elevados de pensamento. É neste sentido que a aprendizagem, em especial a de conceitos científicos, desempenha um papel essencial em seu desenvolvimento: promove capacidades ainda não estabelecidas, sedimenta conceitos que vão à frente do desenvolvimento, opera em uma zona em que, sozinho, o aluno ainda não consegue desempenhar-se.

O autor mostra como o desenvolvimento de conceitos científicos, no sujeito, alarga sua visão de mundo, ao mesmo tempo em que a aprofunda. E, mais que isso, promove uma mudança na percepção dos objetos, pessoas e suas relações, levando, necessariamente, a uma ação diferenciada. Nas palavras do próprio Vygotsky (2000, p. 289):

Porque perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas. Como em um tabuleiro de xadrez: vejo diferente, jogo diferente. Ao generalizar meu próprio processo de atividade, ganho a possibilidade de outra relação com ele.

Não que, ao tomar consciência, o sujeito imediatamente se desenvolva, visto ser esse um processo dialético, de avanços e retrocessos, mas, inversamente, a tomada de consciência, antes de ser um ponto de chegada, é o início de um complexo processo interno.

Vygotsky (2001) propõe a unidade, mas não a identidade entre aprendizagem e desenvolvimento. Uma unidade, na qual aprendizagem se converte em desenvolvimento e este, por sua vez, abre possibilidades para novas e mais complexas aprendizagens. A complexidade dessa dinâmica é objeto de estudo da Psicologia. O avanço das pesquisas nessa área, que buscam desvelar o modo como os processos externos, sociais, são internalizados, passando a fazer parte do repertório do aluno, é de grande valia para o professor. Semelhante a um aparelho

de raio X, diz Vygotsky (2001, p. 487), tal análise “deve iluminar para o mestre como na cabeça de cada criança realizam-se os processos de desenvolvimento suscitados para a vida pelo curso da aprendizagem escolar”.

Um professor que tem clareza de sua força mediadora na aprendizagem e no desenvolvimento de seus alunos terá uma prática diferenciada daquele centrado tão somente na transmissão de conteúdos, como se esses não estivessem implicados com a formação das funções psicológicas superiores. Nessa linha de raciocínio, é imprescindível que o professor conheça os mecanismos pelos quais a linguagem que veicula em sala de aula, sua fala e seus gestos são internalizados, passando a fazer parte constitutiva do modo de ser e pensar dos alunos.

Kostiuk (1991, p. 25), em 1956, já alertava para os riscos de uma escola que se limitasse tão somente à transmissão de conteúdos em si, à formação de aptidões e hábitos. Acreditava que a tarefa da escola devesse ser a de “desenvolver o pensamento dos alunos, a sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar corretamente”, enfim, de promover as faculdades mentais. Ao transmitir conhecimento aos alunos, o professor exerce uma ação educativa que pode transcender, e com frequência transcende em muito, o que foi transmitido. Juntamente com o conteúdo, o educando adquire elementos da vida em sociedade, da cultura e do modo de ser do próprio professor. Ele interioriza atitudes, juízos de valor, normas, regras de comportamento moral, formas de pensar e de sentir. As exigências sociais externas, quando aceitas e assimiladas pela criança e pelo jovem, transformam-se em exigências internas, passando a ser um regulador do pensamento, da conduta individual. Daí a importância da mediação exercida pelo professor entre o conhecimento e o aluno.

Um aluno que passa por uma escolaridade compromissada com o seu desenvolvimento, mais do que receber informações e aprender conteúdos, terá acesso a formas mais elaboradas de pensamento. Lembrando, novamente, que não se está referindo aqui a qualquer escolaridade, senão àquela que envolve um processo de ensino historicamente sistematizado, de tal forma que permita ao aluno estabelecer relações com a sua leitura de mundo para superar o senso comum. Ver

o mundo com os óculos da ciência da história pressupõe ir além do imediatamente posto: “se a forma da manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente, toda ciência seria desnecessária” (MARX apud VYGOTSKY, 2000, p. 293-294).

Não é qualquer ação educativa que se mostra eficaz ao desenvolvimento das faculdades mentais. Primeiramente, é preciso considerar que as capacidades resultantes do ensino e da aprendizagem dependem da complexidade do conteúdo apreendido, ao mesmo tempo em que a refletem. Esse é um ponto sobre o qual o professor há que se manter sempre atento, uma vez que a maneira como o aluno raciocina, estabelece relações, generaliza, presta atenção, em resumo, a maneira como ele pensa resulta, em boa medida, do que e do como lhe é ensinado (KOSTIUK, 1991).

Além desse fato, ao tratar da relação entre educação escolar e desenvolvimento humano, Kostiuk (1991) salienta algumas condições necessárias para que a primeira resulte no segundo. São elas: a correspondência entre métodos e tarefas da educação; a identidade e constância das diferentes exigências educativas (escola e família); a unidade entre palavra e ação, como também a organização e condução da vida do aluno. Assim sendo, não é qualquer escolarização que promove o desenvolvimento, senão aquela dotada de clareza de propósitos. Clareza essa que, numa sociedade onde domina o pensamento positivo, unidimensional, só pode ser alcançada com base em uma teoria que mostre como ensinar, para além dos fatos, as relações que os configuram. Concordando com Kostiuk, não se pode abrir mão da constância e da coerência teórico-metodológica que perpassa a organização e a condução do trabalho na escola.

Mesmo com o conhecimento desse processo, com a elaboração de um projeto educativo e o empenho do professor, nem todos os alunos serão atingidos igualmente. Segundo Kostiuk (1991, p. 34),

O desenvolvimento psíquico não é uma simples réplica das influências educativas a que uma criança está sujeita, não é uma simples acumulação quantitativa estratificada daquilo que a criança

adquire nos diferentes atos da atividade escolar ou de outro gênero. Há uma relação, uma transformação interna, uma reorganização, uma amálgama, uma interação, em consequência do que uma característica pode desaparecer quando aparece e se desenvolve outra.

Tal concepção explicita o papel do ensino, do trabalho pedagógico no processo de desenvolvimento, revela seu mérito e indica o caminho a ser trilhado pelo professor. Está-se diante da chave para compreender como nasce o novo na vida da criança, como ela vai se tornando independente, como passa a ter iniciativa, atividade criadora, capacidade de regular seu próprio comportamento conscientemente. É uma concepção que permite visualizar as direções em que se pode aprimorar a prática educativa no sentido do desenvolvimento.

Se a aprendizagem pressupõe abertura ao novo e se o novo não se estabelece de pronto, mas consiste em um processo de entendimento e internalização, então, o professor deverá atuar nesse processo, nessa zona sensível à aprendizagem. Mais que isso, exatamente aí se encontra o seu campo de atuação, ou seja, é onde o professor se faz necessário. Embora possa ser prazeroso se deparar com alunos que se adiantem ao grupo nas conclusões, são os demais alunos que necessitam, de fato, da intervenção do professor; aqueles que ainda não completaram seu ciclo de desenvolvimento, que ainda não estabeleceram relações entre os conceitos espontâneos que trazem consigo e os novos conceitos científicos apresentados; aqueles alunos que, não tendo *ainda* atingido o seu desenvolvimento real, se encontram na zona de desenvolvimento próximo. Aqui, fica claro o que se entende por “próximo”: interagindo com o professor e com os colegas, o aluno pode estar a um passo da compreensão, da tomada de consciência e apreensão do conceito. Ou, retomando os dizeres de Vygotsky (2000, p. 331): “o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha”. É, também, neste sentido que se explica a natureza social dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores: é com a colaboração (de seus pares e adultos) e aprendizagem que o sujeito se desenvolve.

Um certo grau de dificuldade e de desafio é inerente ao processo educativo, o que serve de provocação para que o aluno vá além:

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança na idade escolar e o processo de sua aprendizagem, vemos efetivamente que toda matéria de ensino sempre exige da criança mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma. Isto sempre se refere a um sadio ensino escolar (VYGOTSKY, 2000, p. 336).

O ensino é, assim, uma provocação que se coloca ao aluno, alterando o curso de seu desenvolvimento. A influência da aprendizagem é decisiva nesse processo porque toca em funções que ainda não estão maduras. Dessa maneira, ensino e aprendizagem, se bem conduzidos, podem ditar um novo destino ao aluno, diferente daquele que se impunha a ele anteriormente à escolaridade.

Se o objetivo é a formação das funções psicológicas no aluno, há que se buscar uma educação que tenha domínio sobre esse processo formativo, sobre os fatores e relações implicados no desenvolvimento e na aprendizagem. O desenvolvimento mental tem uma natureza específica, cuja compreensão é fundamental aos pesquisadores e professores se se quer educar as novas gerações com vistas a promover o discernimento, a reflexão, a capacidade de análise crítica, ou seja, as funções antes referidas.

CAPÍTULO II

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: A PROPOSTA OFICIAL PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

O foco da discussão, neste capítulo, está na compreensão dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento presentes nos documentos oficiais que normatizam a prática pedagógica do Ensino Médio no Brasil. São eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ou Lei 9.394/96; o Parecer CEB/CNE¹³ nº 15/98, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; a Resolução CEB/CNE nº 03/98, que institui as referidas Diretrizes; Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio; o Plano Decenal de Educação para todos 1993/2003, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em janeiro de 2001.¹⁴

Antes, porém, de se analisar tais processos nos documentos, há que se compreender em que contexto as reformas educacionais dos anos 1990 são gestadas e postas em prática no Brasil. Com esse intuito, na primeira parte deste capítulo, pretende-se explicitar a relação entre as propostas no campo educativo e as mudanças que ocorrem no processo produtivo nas esferas mundial e nacional. A elaboração desses textos aconteceu em meio a que embates políticos e econômicos? Para responder a que propósitos? Educacionais? Econômicos? Quais seriam as forças que estariam motivando a elaboração de novas leis para reger a educação no Brasil? Quem seriam os agentes desse processo?

¹³ CEB/CNE significam Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação, vinculados ao Ministério da Educação.

¹⁴ Acrescenta-se ainda que estão em vias de elaboração o Plano Estadual de Educação, o qual inclui um plano específico para o Ensino Médio, que deverá ser concluído em 2005; e o currículo básico do Ensino Médio, para o Estado do Paraná. Estes dois documentos não fazem parte desta pesquisa, uma vez que ainda não se encontram disponíveis.

Na etapa seguinte da discussão, busca-se entender o processo de aprendizagem nos documentos acima identificados. A que tipo de aprendizagem se referem? Como a concebem? Quais fatores estão aí implicados? Em que perspectiva ela é tomada? Qual o papel atribuído ao ensino? E, mais que isso, há coerência interna, nos documentos e entre eles, no que diz respeito ao conceito de aprendizagem?

No terceiro momento deste capítulo, aspira-se à apreensão do processo de desenvolvimento psíquico segundo a orientação oficial. Sob que ótica ele é entendido? Como decorrente da ação de mecanismos internos ao sujeito? Como resultante de uma aprendizagem que o antecedeu? Ou segundo uma visão empresarial, pautada em determinadas competências e capacidades? Como no item anterior, busca-se identificar se há (in)coerência nos documentos e entre eles em relação ao modo como definem o desenvolvimento.

Como visto no capítulo anterior, apesar de, no início, a aprendizagem preceder o desenvolvimento, há uma interferência mútua entre esses processos, de sorte que a promoção de um faculta a do outro. Sem ignorar tal imbricamento, as discussões que se seguem tratam da aprendizagem e do desenvolvimento em separado, com a intenção de aprofundar o entendimento sobre cada um deles. Todavia, acredita-se ser de extrema relevância atentar para o modo como os referidos processos são combinados nos documentos em questão, uma vez que a maneira como a relação entre ambos é concebida consiste num forte indicador da postura teórico-metodológica que está sendo encampada. É com este aspecto que se ocupam as reflexões finais deste capítulo.

2.1 CONTEXTUALIZANDO A REFORMA

Para se compreender os impasses e mudanças propostas no campo educativo nas últimas duas décadas, é preciso situá-los em um contexto maior, adentrar as relações de produção e de poder que os desencadeiam. Tais impasses e mudanças são decorrentes da crise do capitalismo no final do século XX. É uma crise que perpassa o processo produtivo, a economia, a vida social, a ideologia, a ética, a

política e, portanto, também a educação. Esta conjuntura permeia os documentos oficiais, examinados neste capítulo, que dão suporte legal às reformas educacionais efetuadas.

O capitalismo enfrenta, nos anos 1990, uma crise estrutural profunda que se materializa nas mais diversas formas de violência e exclusão. É o agravamento de uma crise que, segundo Frigotto (2000), foi deflagrada em âmbito planetário na década de 1970, e se intensificou com o colapso do socialismo real, bem como com o esgotamento de um longo e bem sucedido período de acumulação capitalista. Desde os anos 1950, após a Segunda Guerra Mundial, investiu-se maciçamente em tecnologia, o que provocou, em especial nos países capitalistas centrais, uma revolução na base técnica do processo produtivo, com impactos tanto positivos como negativos sobre o trabalho humano. É a chamada Terceira Revolução Industrial, período de transição entre a automação rígida e a automação flexível, do enfraquecimento de um modo de organização da produção e o surgimento de outro.

O sistema taylorista-fordista teve sua eficácia com a produção em série de mercadorias padronizadas e a baixo custo, uma das bases do sistema moderno de produção em massa. Mostrou-se eficaz em determinado modelo econômico, num mercado em expansão, em que se podiam manter grandes estoques. Devido à instabilidade que foi se instalando na economia, ao enfraquecimento do poder de compra no período pós-guerra e ao aumento da disputa por mercados consumidores, passou-se a trabalhar com estoques menores e sob encomenda. A automação flexível surgiu como resposta aos problemas inerentes ao processo produtivo: informatizaram-se as máquinas – que passaram a ser controladas em uma central – ao mesmo tempo em que foram divididas em componentes que podem ser trocados para mudar sua função, o que garante certa personalização do produto, como bem expõe Coriat (1988, p. 20) na passagem que se segue.

É esta mutação notável que gera a necessidade de linhas ‘flexíveis’ de produção. Flexíveis porque são capazes de fabricar, sem exigir uma reorganização maior, diferentes produtos, a partir da mesma organização básica e equipamentos e com um intervalo reduzido de adaptação. [...] Torna-se necessário fazer a linha de produção volátil e diferenciada, assegurando que a oferta adquira essa mesma capacidade de se adaptar e se diferenciar.

Dentre as mudanças que caracterizam essa reconversão produtiva, Coriat (1988), Harvey (1992) e Frigotto (2000) destacam a revolução que acontece na base técnica do processo de produção. A microeletrônica, a informática, a microbiologia e a engenharia genética compõem a alavanca-mestra da tecnologia flexível, permitindo a criação de novos materiais e novas fontes de energia, a informatização da produção, da circulação de mercadorias e do consumo.

Na obra *Condição pós-moderna*, Harvey (1992, p. 141) aponta para graves conseqüências sociais advindas desse processo. Diz ele:

A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego 'estrutural' (em oposição a friccional), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais [...] e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista.

No período de instauração, desenvolvimento e crise do fordismo estabeleceu-se um pacto entre governo e capital, em que o primeiro, através do Estado de bem-estar social, passou a financiar, com recursos públicos, serviços assistenciais à população nas áreas da saúde, educação, moradia e emprego, dentre outros. Conforme definição de Frigotto (1997, p. 142),

Esta forma de regulação social, embora nem sempre em sentido equivalente, a literatura a denomina de Estado de bem-estar social, Estado previdenciário, regulação fordista ou social democracia. Caracteriza-se pela emergência dos Estados – Nação e com eles uma intervenção planejada da economia para evitar a fúria da desordem produzida pelo mercado. O Estado para poder efetivamente fazer política econômica passou a ter controle de áreas estratégicas – petróleo, energia, minérios, telecomunicações, – tornando-se ele próprio um produtor e, de outro lado, mediante políticas de impostos progressivos, ampliou o fundo público que lhe permitia efetivamente estimular determinados setores com subsídio, garantir as condições gerais de funcionamento da produção capitalista e também dar respostas à crescente organização da classe trabalhadora que reivindicava direitos sociais num contexto de ampliação do bloco socialista.

Muito embora o referido Estado de bem-estar social não tenha se efetivado no Brasil, foi promulgada, em 1989, uma constituição que assegurava diversos direitos sociais, devido à pressão sindical e aos partidos de esquerda. No entanto, como bem lembra Frigotto (1997), são direitos não mais assegurados, pois, logo após sua

promulgação, a constituição passou a ser revista por medidas provisórias. Os direitos sociais conquistados foram sendo anulados em decorrência da reestruturação produtiva e do ajuste face à crise.

A perda de direitos adquiridos, diretamente ligada a um enxugamento do Estado, não ocorre somente no Brasil, mas se constitui na manifestação local de uma crise de proporções mundiais que o capitalismo atravessa. Concordando com os autores já referenciados, a crise não é conjuntural. Ela é inerente ao capitalismo, por ser este um modo de produção pautado no lucro, cujo objetivo central é a acumulação, a concentração de riquezas e não as necessidades humanas vitais. Do embate entre a produção centrada no lucro, que explora e exclui seres humanos, e a luta por condições dignas de vida, emergem as crises cíclicas do capital. Para se manter, o sistema precisa expandir-se, ampliar mercados consumidores. A crise atual, pondera Frigotto (1997, p. 144), é a “crise do fundo público”. Sem este último, é a barbárie, expressa em exclusão, desemprego, violência.

Para recompor seus lucros, o capital rompe fronteiras nacionais e se globaliza, nem que para isso precise enfraquecer os Estados-Nação:

A globalização é, pois, fundamentalmente, uma estratégia de recuperar as taxas de lucro neutralizando os controles nacionais e ao mesmo tempo drenando a maior parte do fundo público nesta recomposição. Fundamentalmente trata-se de uma estratégia contra os ganhos da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 1997, p. 145).

É nesse contexto que os novos senhores do mundo, personificados no G7, grupo das sete superpotências – EUA, Japão e Mercado Comum Europeu –, orientam os organismos internacionais que o representam, subjugando os demais países do planeta. Os organismos financeiros internacionais, com destaque para o Banco Mundial¹⁵ (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), veiculam idéias e propostas neoliberais – especialmente para a educação – como o único fundamento possível para a superação da crise e estabilização das economias conturbadas dos

¹⁵ Criado em 1944, na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, conhecida também como Conferência de Bretton Woods e vinculado ao FMI, o Banco Mundial integrava 44 países com o objetivo de “conferir maior estabilidade à economia mundial de forma a impulsionar o crescimento e evitar a emergência de novas crises internacionais” (SOARES, 1998, p. 18). Quando da sua criação, refletia a preocupação dos países centrais em estabelecer uma nova ordem internacional no pós-guerra.

países pobres. Na América Latina, o discurso neoliberal¹⁶ recebe, ainda, o apoio das elites políticas e econômicas locais.

O conjunto de idéias e propostas neoliberais que objetiva a manutenção da ordem capitalista foi nomeado como o “Consenso de Washington” pelos meios acadêmicos e jornalísticos. Embora não represente um consenso mundial, mas o pensamento e as necessidades de um pequeno grupo, é apresentado como verdade maior, como “o” programa de ajuste e estabilização para o país que pretende sair da crise e atingir o tão propalado desenvolvimento. O Consenso de Washington se faz presente nas políticas públicas de diversos países latino-americanos, dentre os quais situa-se o Brasil. Com base nele, propõe-se: disciplina fiscal, redefinição das prioridades do gasto público, reforma tributária, liberalização comercial, abertura para o capital estrangeiro, privatização das estatais, desregulação da economia, apenas para citar algumas das medidas. Gentili (1998) adverte para a entrada do Consenso de Washington no campo das políticas educacionais, ao analisar a homogeneidade presente nas propostas de reforma, levadas a efeito na América Latina.

Tal regularidade verifica-se na expansão de um mesmo núcleo de diagnósticos, propostas e argumentos ‘oficiais’ acerca da crise educacional e de suas supostas saídas, assim como na circulação e no impacto (direto e indireto) que os documentos e recomendações do Banco Mundial e do FMI têm na definição das políticas públicas destinadas a esse setor. Um novo *sensus communis tecnocrático* também penetrou capilarmente nos Ministérios da Educação, orientando os diagnósticos e as decisões políticas dos administradores do sistema escolar. [...] Sendo assim, tornou-se cada vez mais difícil reconhecer alguma divergência substantiva nas ações e nos discursos daqueles que atualmente orientam as propostas de mudança educacional na América Latina (GENTILI, 1998, p. 16-17, grifo do autor).

¹⁶ Segundo Gentili (1995, p. 230, grifo do autor), “o neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70”. Frigotto (2000, p. 80-81) ajuda a definir o neoliberalismo quando afirma que “a tese neoliberal (que não é unívoca) postula a retirada do Estado da economia – idéia do Estado Mínimo – ; a restrição dos ganhos de produtividade e garantias de emprego e estabilidade de emprego; a volta das leis de mercado sem restrições; o aumento das taxas de juros para aumentar a poupança e arrefecer o consumo; a diminuição dos impostos sobre o capital e diminuição dos gastos e receitas públicas e, conseqüentemente, dos investimentos em políticas sociais”.

Para este autor, a crise que os sistemas educacionais latino-americanos enfrentam, segundo a ótica neoliberal, seria causada pela ineficiência, ineficácia e improdutividade, ou seja, uma crise de gerenciamento das políticas educacionais, na qual o Estado, do modo como se apresenta, seria incapaz de administrar as políticas sociais. O centralismo e o excesso de burocracia estariam impedindo a resolução desse problema.

A natureza pública e o monopólio estatal da educação conduzem, segundo essa perspectiva, a uma inevitável ineficácia competitiva da escola. Existe uma crise de qualidade porque os sistemas educacionais latino-americanos não se configuraram como verdadeiros mercados escolares regulados por uma lógica interinstitucional, flexível e meritocrática. A escola está em crise porque nela não se institucionalizaram os critérios competitivos que garantem uma distribuição diferencial do serviço, que se fundamente no mérito e no esforço individual dos 'usuários' do sistema. No seu âmbito, não foi estabelecido o necessário sistema de prêmios e castigos, que recompensa ou pune as ações e decisões individuais; em suma, um sistema em que os 'melhores' triunfam e os 'piores' fracassam (GENTILI, 1998, p. 18).

Os organismos internacionais, por meio de planos, propõem uma profunda reforma administrativa, na qual o mercado – e somente ele – pode ser eficaz na regulação/destinação de recursos e na produção de informação necessária para que mecanismos competitivos meritocráticos imperem e orientem o processo educativo. A educação é transferida do âmbito político, de direito universal, para o âmbito do mercado, passando a ser uma possibilidade de consumo individual, segundo, é claro, o mérito e a capacidade de cada consumidor (seja ele o indivíduo ou a instituição escolar).

Na perspectiva neoliberal, a crise na educação é devida ao modelo de Estado "interventor", aos grandes sindicatos – por exigirem do Estado maior intervenção, aumento de recursos, expansão da escola pública, dentre outras reivindicações – e à sociedade, formada por indivíduos irresponsáveis e incompetentes que não se empenham devidamente e com afincamento para obterem êxito. Gentili resume bem como essas idéias são veiculadas entre as autoridades e mesmo entre os educadores.

Dito de maneira simples: a escola funciona mal porque as pessoas não reconhecem o valor do conhecimento e investem pouco em seu 'capital humano'; os professores trabalham mal e não se atualizam;

os alunos fazem de conta que estudam, quando, em realidade, perdem tempo, etc. (GENTILI, 1998, p. 22).

As estratégias pensadas pelo neoliberalismo para equacionar a crise, segundo Gentili, envolvem propostas que institucionalizam o princípio da competição como regulador do sistema escolar enquanto mercado educacional. Tais propostas defendem: a) o estabelecimento de mecanismos de controle de qualidade do sistema educacional e até das próprias escolas e b) a subordinação desse mesmo sistema às demandas do mercado. O primeiro objetivo garante a materialização dos princípios de mérito e de competição, em decorrência dos quais as “boas” escolas são premiadas com a avaliação prevista para as instituições escolares. O segundo objetivo estabelece o norte das propostas de reforma escolar: “é o mercado de trabalho que emite os sinais que devem orientar as decisões em matéria de política educacional” (GENTILI, 1998, p. 23).

Gentili (1998) assinala que as propostas neoliberais combinam duas lógicas aparentemente contraditórias: a centralização e a descentralização, o que dificulta uma compreensão crítica. Propõem descentralização de funções e responsabilidades no âmbito educacional, transferindo as escolas da jurisdição federal para a estadual e desta para a municipal. Com esse procedimento, as organizações associativas dos trabalhadores da educação perdem a força de negociação. Os sindicatos são enfraquecidos, as lutas e as discussões pulverizadas, os fundos públicos passam a ser requeridos localmente. Por outro lado, aplica-se uma poderosa estratégia centralizadora, fundada nos programas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais¹⁷, no planejamento hiper-centralizado de reformas curriculares e nos programas nacionais de formação de professores, conforme o plano curricular estabelecido pelas reformas¹⁸. Ou seja, centralização do controle pedagógico e descentralização dos recursos e gestão do sistema.

Gentili (1998), ao concluir seu raciocínio, identifica as instâncias e profissionais a serem consultados na implementação das referidas reformas segundo o neoliberalismo. Para tanto, não se considera a análise feita por professores-

¹⁷ No Brasil, o Exame Nacional de Cursos (o Provão), aplicado nas instituições de Ensino Superior, e o ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio.

¹⁸ Programas de reforma educacional promovidos pelos governos neoliberais.

pesquisadores de reconhecida capacidade no campo da educação, mas aqueles que obtiveram êxito em seu empreendimento financeiro, os homens de negócios.

O raciocínio neoliberal é, nesse aspecto, transparente: se os empresários souberam triunfar na vida – isto é, se souberam desenvolver-se com êxito, no mercado – e o que está faltando, em nossas escolas, é justamente competição, quem melhor do que eles para nos confiar os segredos necessários para triunfar? O sistema educacional deve converter-se, ele mesmo, num mercado. Assim, devem ser consultados aqueles que melhor entendem do mercado, para nos ajudarem a sair da improdutividade e da ineficiência que caracterizam as práticas escolares e que regulam a lógica cotidiana das instituições educacionais, em todos os níveis. [...] É assim que sair da crise pressupõe consultar os especialistas e técnicos competentes que dispõem do saber instrumental necessário para se levar a cabo as citadas propostas de reforma: ‘experts’ em currículo, em avaliação, em formação de professores – se é a distância, melhor ainda – especialistas em tomada de decisões com recursos escassos, sabichões reformadores do Estado, intelectuais competentes em redução do gasto público, doutores em eficiência e produtividade, etc. [...] são os organismos internacionais (especialmente o Banco Mundial) os que aportam todo tipo de especialistas e ‘experts’ nesses assuntos (GENTILI, 1998, p. 25-26).

É nessa perspectiva, somada à busca de recursos financeiros por parte do Governo brasileiro nas gestões 1995-1998 e 1999-2002, que o Banco Mundial adentra nas políticas públicas para a educação no Brasil. Sua atuação tem um caráter estratégico de reestruturação neoliberal nos países em desenvolvimento. Há mais de cinquenta anos em atividade, seus objetivos foram se modificando nesse período, até que hoje o configuram no “maior captador mundial não-soberano de recursos financeiros” (SOARES, 1998, p. 16).

Na prática, o Banco Mundial vem desempenhando importante papel na política externa norte-americana, como instrumento auxiliar desse governo, uma vez que seu estatuto estabeleceu que a influência nas decisões e votação é proporcional ao capital investido. Desse modo, os EUA têm assegurado sua hegemonia absoluta desde a fundação do Banco.

De um banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado (SOARES, 1998, p. 20-21).

No Brasil, os investimentos que ocorreram até a década de 1970 foram no sentido de modernizar a agricultura e de implementar projetos industriais e de infraestrutura. Soares (1998) argumenta que tais investimentos seguiram um modelo de desenvolvimento concentrador de renda e danoso ao meio-ambiente. A partir dos anos 1980, o Banco Mundial e o FMI passaram a intervir de forma direta na política econômica interna, influenciando a legislação do país. Essa influência não foi devida apenas ao volume dos recursos emprestados, mas, principalmente, ao fato de “os grandes capitais internacionais e o Grupo dos Sete terem transformado o Banco Mundial e o FMI nos organismos responsáveis não só pela gestão da crise de endividamento como também pela reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento” (SOARES, 1998, p. 21). A autora acrescenta que um dos fatores que dificultam a resistência dos governos que se mostram insatisfeitos com a nova ordem é que, sem o aval do Banco Mundial e do FMI, as fontes de crédito internacional se fecham.

Este fato pode ser observado em relação ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), instituição criada em 1959 e que começou a operar em 1961. O BID foi uma proposta do Governo dos EUA aos governos latino-americanos com o objetivo fornecer recursos de capital e assistência técnica aos países dispostos a iniciar ou expandir melhoramentos institucionais. Dentre esses melhoramentos, a educação é apresentada como estratégia para o desenvolvimento econômico. Deitos (2000, p. 139-140) explica que

[...] a criação do BID aparece no contexto da ajuda para o desenvolvimento em nível regional, visto que o BIRD, até o final dos anos 60, vinha desempenhando um papel irrelevante no financiamento do desenvolvimento dos países periféricos. [...] O BID não se contrapõe efetivamente ao BIRD; apenas reforça a necessidade de direcionar política e economicamente empréstimos a esses países.

A subordinação do BID ao BIRD se intensificou em 1989, quando os Estados Unidos, exigindo maior rigor do BID na concessão de empréstimos, acordou que este só poderia aprovar projetos setoriais em regime de co-financiamento com o BIRD. Em outras palavras, o maior peso político e poder de decisão se encontram no BIRD, o que vale dizer, nos EUA.

Os programas neoliberais de ajustes, propostos pelo Banco Mundial e pelo BID, foram se mostrando um conjunto contraditório de políticas econômicas incapazes de promover o desenvolvimento sustentável, sendo mesmo responsáveis pela desestruturação da sociedade e da economia nos países em que se fizeram presentes. Por pressões de organizações não-governamentais (ONGs), de movimentos sociais e governos, os organismos acima mencionados acabaram modificando suas estratégias, passando a incluir políticas e procedimentos relativos ao meio-ambiente, reassentamento de populações, acesso à informação e melhorias das condições de vida (SOARES, 1998).

A partir da crise mexicana de 1994, as propostas do Banco Mundial se voltaram aos programas sociais – focados na população mais pobre –, à reestruturação do Estado e às reformas institucionais, especialmente do sistema educacional. No que diz respeito a essas últimas, Soares (1998, p. 30) adverte:

No setor social, o Banco Mundial vem dando ênfase especial à educação, vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação de 'capital humano' adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação.

Se, entre 1987 e 1990, à educação cabiam 2% dos empréstimos do Banco Mundial ao Brasil, entre 1991 e 1994, esse montante subiu para 29%. O maior investimento reflete uma maior participação às decisões internas do país e, em particular, à educação aqui praticada (SOARES, 1998).

A questão que se coloca é em que perspectiva ocorre essa participação dos agentes internacionais na formulação das políticas públicas e, portanto, também educacionais no Brasil? Que entendimento se tem de educação?

Coraggio (1998) identifica um viés economicista no enfoque que o Banco Mundial confere à educação. Ao formular e responder questões ligadas à cultura e à política, esta instituição político-financeira faz uso da mesma teoria e metodologia que procura compreender e interferir na economia de mercado.

Para enquadrar a realidade educativa em seu modelo econômico e poder aplicar-lhe seus teoremas gerais, o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa (CORAGGIO, 1998, p. 102).

Como observa Coraggio, tal procedimento promove reducionismos nos propósitos da educação escolar. A análise econômica extrapola a relação escola-Estado-sociedade e adentra o processo de ensino-aprendizado, propondo intervenções específicas, de caráter economicista.

No caso do processo de ensino-aprendizagem, a escola é vista como empresa que monta e organiza insumos educacionais e produz recursos humanos com um certo nível de aprendizado. Pretende-se que o faça, como qualquer empresa submetida à concorrência, ao menor custo possível. Para definir políticas, o modelo sugere realizar um estudo empírico dos 'insumos escolares' e seus custos, relacionando suas variações às do nível de aprendizagem alcançado (CORAGGIO, 1998, p. 107).

Torres (1998), na mesma linha de raciocínio de Coraggio, defende que, tanto na esfera nacional como na internacional, a política educativa se encontra nas mãos de economistas ou de profissionais ligados à educação com base em um enfoque econômico ou sociológico. Segundo ela, trata-se de um “discurso formulado por economistas para ser implementado por educadores”.

A educação passa a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa. O ensino resume-se a um conjunto de insumos (*inputs*) que intervém na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos. Cada insumo se valoriza em separado e é priorizado ou não em virtude de duas questões: sua incidência sobre a aprendizagem (segundo estudos empíricos que mostrariam tal incidência) e seu custo (TORRES, 1998, p. 140).

É na ótica delineada, ou seja, sob o prisma da economia, que o Banco Mundial propõe mudanças na área educacional para toda a América Latina:

Nos anos 1990, o Brasil intensifica ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos

internacionais, cuja tradução mais efetiva é expressa pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96. [...] A nova LDB, sintonizada com as premissas neoliberais e consubstanciada em uma sucessão de decretos que a antecedem, redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total (DOURADO, 2001, p. 50).

O início das reformas educacionais, implementadas em fins do século XX no Brasil, encontra-se na Constituição Federal de 1988, elaborada em um período de euforia política, com a queda do regime militar, com as eleições diretas para presidente e sindicatos atuantes. Uma Constituição, porém, que foi prontamente alterada com sucessivas emendas, conforme já abordado neste capítulo.

Na década de 1990, inúmeras reuniões e conferências internacionais foram realizadas com o objetivo de discutir os problemas ligados à educação. Dentre elas, destaca-se a *Conferência Mundial Sobre Educação para Todos*, em Jomtien – Tailândia – que, em março de 1990, estabeleceu a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, documento que serviu de referência à legislação de diversos países.

O Brasil participou da discussão e elaborou, com apoio financeiro e assessoria do Banco Mundial, o *Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003*, ignorando as discussões que vinham sendo feitas por diferentes entidades nacionais, dentre elas a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES). O vínculo com as agências internacionais é algo explícito no documento, como, por exemplo, quando recomenda que se estabeleçam “canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional” (BRASIL, 1993, p. 41). Tal feito obtém-se:

- a) ampliando a aquisição, transferência e adaptação de conhecimentos, informações e experiências institucionais;
- b) expandindo e redirecionando os programas de formação e capacitação, inclusive no exterior, de recursos humanos para a educação básica;
- c) intensificando os mecanismos de interação e cooperação educacional e cultural com países latino-americanos;

d) estreitando a cooperação com organismos internacionais, de forma a viabilizar um intercâmbio permanente sobre os avanços e tendências da política de educação básica (BRASIL, 1993, p. 41).

Acácia Kuenzer, referindo-se ao Projeto de Lei (PL) 1603/96, elaborado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC, que serviu de base para a LDB (Lei 9394/96), também sinaliza para os fortes vínculos estabelecidos entre o governo brasileiro e o Banco Mundial. Segundo a autora, havia uma discussão séria sobre o Ensino Médio, no período de elaboração da LDB, com a participação de educadores, funcionários públicos, pesquisadores, empresários e trabalhadores. Discussão essa que foi atropelada pelo PL 1603/96, pensado por um grupo restrito, com o objetivo de garantir a manutenção do poder político e de financiamentos. Foi um atropelo que surpreendeu a todos os (não) envolvidos.

A formatação da proposta final é feita pela SEMTEC¹⁹, 'ouvidos' interlocutores especialmente selecionados. Sua rede de acadêmicos, consultores e pesquisadores privilegiados, que são os docentes das Universidades Públicas, qualificados pelo próprio MEC²⁰ por meio da CAPES²¹ com recursos públicos, não foi sequer contactada, recebendo, com surpresa, e por acidente, a primeira versão do PL²². O GT²³ da ANPED²⁴, composto por pesquisadores nacionalmente reconhecidos na área de Trabalho e Educação, em sua maioria professores das IFES²⁵ e, portanto, servidores públicos lotados em instituições vinculadas ao MEC, também não foi consultado (KUENZER, 2001, p. 63).

A razão desse atropelo, argumenta Kuenzer, é o acordo estabelecido entre o MEC e o Banco Mundial, que exigia algumas condições para o seu cumprimento.

Como o Banco Mundial não financia projetos a não ser a partir de certas condições, que já vinham sendo negociadas pelos seus consultores, resolvidos os termos e os montantes do acordo, necessário se fazia o cumprimento das condições pelo MEC/SEMTEC que passam pelo ajuste normativo. Assim, é que ao mesmo tempo que se anuncia o Programa, encaminha-se o PL ao Congresso, elaborado às pressas por uma equipe interna isolada, sem fundamentação teórica e clareza conceitual, cujo texto é frágil, confuso e anacrônico (KUENZER, 2001, p. 64-65).

¹⁹ SEMTEC= Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

²⁰ MEC= Ministério da Educação.

²¹ CAPES= Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

²² PL= Projeto de lei.

²³ GT= Grupo de trabalho.

²⁴ ANPED= Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

²⁵ IFES= Instituições Federais de Ensino Superior.

Acrescenta-se, ainda, a razão política que, segundo Kuenzer (2001), foi decisiva para a aprovação do Projeto de Lei 1306/96. O apoio dos Secretários de Educação, ao referido projeto, foi quase unânime, por seu caráter populista – ampliar a oferta de vagas, atendendo às pressões políticas – e financeiro – obter financiamento específico com prazo de carência superior às suas gestões, deixando a conta para o próximo governo. Acontecimentos como este dão a conhecer o modo como os mecanismos internacionais se aliam aos interesses locais de representantes do poder político-econômico, consolidando leis que afetam diretamente a vida de milhões de brasileiros e, no caso em questão, a educação.

Se são muitos os desafios na atualidade para se concretizar uma educação com vistas à cidadania²⁶, maiores eles se tornam frente a governantes que apostam na opção neoliberal como projeto político-social. Concordando com Frigotto (1997), é preciso atentar para a natureza anti-social e excludente do capitalismo em sua estratégia neoliberal:

Formar hoje para uma perspectiva *omnilateral*, e dentro de uma concepção de que *as pessoas vêm em primeiro lugar*, pressupõe tornar-se senso comum de que as relações capitalistas são incapazes, por natureza intrínseca, de prover minimamente o conjunto de direitos fundamentais a *todos* os seres humanos, a começar pelo direito à vida digna, à saúde, educação, habitação, emprego ou salário desemprego, lazer, etc., sem o que o humano se atrofia. A forma mediante a qual o capitalismo em sua fase mais avançada de desenvolvimento científico e tecnológico e, portanto de desenvolvimento das forças produtivas, recompõe suas taxas de lucro, mediante a exclusão dos direitos mínimos de dois terços da humanidade, explicita uma prova empírico-histórica da sua natureza anti-social. Sob o capitalismo não há futuro para milhões de crianças, jovens, adultos e idosos (FRIGOTTO, 1997, p.157, grifos do autor).

Em conformidade com a lógica neoliberal e dentro de um processo maior de reestruturação mundial do capitalismo situa-se a reforma educacional no Brasil,

²⁶ A palavra cidadania pode expressar conceitos diferentes, dependendo da referência teórica adotada. Frigotto e Ciavatta (2003, p.52-53) diferenciam a concepção burguesa, pautada no liberalismo, da concepção marxiana. Para estes autores, numa visão liberal, “a ênfase na cidadania recai sobre o ‘cidadão produtivo’ sujeito às exigências do mercado, no qual o termo produtivo refere-se ao trabalhador mais capaz de gerar mais-valia. O que significa submeter-se às exigências do capital que vão no sentido da subordinação e não da participação para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades”. Já a concepção marxiana de cidadania pressupõe mudanças radicais nas relações sociais de produção, de modo a possibilitar o desenvolvimento multilateral, que o trabalho capitalista e a cultura mercantil impedem.

tendo o Banco Mundial como o grande financiador e, mais que isso, definidor da filosofia, dos valores e das políticas para a educação. As políticas adotadas por esses órgãos político-financeiros – entre eles o Banco Mundial – visam uma educação que forme sujeitos capazes de se adaptar às transformações da sociedade, à semelhança das máquinas, sujeitos flexíveis. Assim sendo, importa analisar a orientação, em termos de aprendizagem e desenvolvimento humano, prescrita nos documentos oficiais, levando em conta os fatos aqui retomados.

2.2 A APRENDIZAGEM NOS DOCUMENTOS ANALISADOS

Nesta etapa da pesquisa, busca-se apreender a concepção de aprendizagem implícita nos documentos já identificados. É oportuno destacar que, apesar de os processos de aprendizagem e de desenvolvimento serem indissolúveis, de modo que um só tem razão de ser se associado ao outro, para efeito didático, eles serão tratados aqui em separado. Entretanto, mesmo sendo a aprendizagem o foco da discussão, estaremos abordando questões ligadas ao desenvolvimento sempre que se fizer necessário.

Em contato estabelecido com o Núcleo Regional de Educação de Maringá, mais precisamente com a representante da equipe de ensino, responsável pelo Ensino Médio, obteve-se a informação de que os documentos que se põem como referência maior à prática docente são: o Parecer CNE/CEB 15/98, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Resolução CEB, de 26 de junho de 1998, que institui as referidas Diretrizes (BRASIL, 1999).

Neste momento, a preocupação é investigar o processo de aprendizagem nos documentos mencionados, atentando para a compreensão que se tem desse processo. O que se entende por aprendizagem? Que fatores estão implicados nesse processo? Em que sentido ela é compreendida? Além de se ater à coerência interna dos documentos, busca-se correlacioná-los às demais orientações oficiais para o Ensino Médio.

O Ministério da Educação enviou às escolas, entre 1999 e 2000, uma publicação intitulada Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, contendo, após uma

breve apresentação que anuncia um novo Ensino Médio, a LDB 9394/96, o Parecer CEB 15/98, a Resolução CEB 03/98 e as Diretrizes Curriculares para as três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Logo na apresentação, o então Secretário de Educação Média e Tecnológica, Ruy Leite Berger Filho, anuncia mudanças, nesse nível de ensino, que apontam para uma maior integração dos alunos ao mundo do trabalho e para a promoção da cidadania na contemporaneidade. Sua análise é a de que:

Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 1999, p. 13).

Esta passagem merece dois destaques. O primeiro refere-se à compartimentalização dos saberes escolares que se propõe superar com a interdisciplinaridade. Recorremos a Tomaz Tadeu da Silva (1992) para compreender tal questão. Segundo este autor, a origem da desqualificação da educação se encontra na divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, isto é, entre concepção e execução no processo produtivo. Embora o problema seja educacional, sua origem está na sociedade, no modo de produção social, especialmente no modelo taylorista-fordista, em que a referida divisão é levada ao extremo. A escola não cria essa divisão, mas a alimenta, segmentando o conhecimento, a formação do professor, o ensino. Ao propor a interdisciplinaridade sem romper com o pensamento e a prática positivistas, a escola está em consonância com a automação flexível, somando partes que não compõem o todo. Se, no processo produtivo, agrupam-se tarefas, o que permite uma visão ligeiramente mais abrangente, mas que não atinge a compreensão de todo o processo (desde sua concepção e planejamento, à execução e comercialização), o mesmo ocorre na escola. Agrupando-se disciplinas, somam-se partes que não equivalem ao todo, posto que se perdem as relações. Não se chega à compreensão das contradições, das forças motoras que as mantêm.

O que falta, lembra Silva (1992), é um método único que permita a contextualização, o resgate histórico do sentido dos fatos, o entendimento do processo de transformação social. Se o que se busca é o desenvolvimento de capacidades intelectivas mais elevadas nos alunos, o alargamento da percepção e da compreensão, não se alcançará tal intento com base na concepção neoliberal de interdisciplinaridade. Ao contrário, a luta é pela superação do modo positivista de ver e pensar o mundo.

Ainda referindo-se à passagem anteriormente destacada, há um segundo ponto a ser observado que se liga, em sua origem, ao primeiro, qual seja, o incentivo ao raciocínio e à capacidade de aprender. Ocorre que o raciocínio pautado pela lógica formal – que sustem o neoliberalismo – opera somente com duas categorias, imediatamente dadas, a saber, o certo e o errado, o falso e o verdadeiro. Essa espécie de raciocínio não lida com contradições, com possibilidades, não consegue transcender o pensamento e a prática alienados. Devido a esse limite, não pode levar a uma formação qualitativamente superior. A proposta de incentivo ao raciocínio, como meta a ser atingida na luta pela cidadania, fica pois vazia de sentido se embasada nessa fundamentação teórica. O incentivo à capacidade de aprender aparece aqui isolado, como uma estratégia que, se bem aplicada, surtirá o efeito esperado. Cabe indagar que concepção de aprendizagem está posta nessa passagem? Certamente não é a concepção sistematizada por Vygotsky, na qual a aprendizagem é compreendida como o processo de apreensão de conteúdos e formas psíquicas disponíveis no meio sócio-cultural. Apreensão essa que passa, necessariamente, pela atividade mediada por adultos ou crianças mais experientes, uma vez que implica a internalização de relações e sentidos que nem sempre podem ser percebidos de pronto. Numa linguagem própria do meio empresarial, a aprendizagem é tomada como uma construção do sujeito, donde se destitui o papel e o valor da mediação nesse processo.

Na parte introdutória do texto que antecede os documentos enviados às escolas, mais precisamente na que se refere ao “novo Ensino Médio”, explicita-se o vínculo com o processo produtivo.

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de

pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las: a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, 1999, p. 16).

Um vínculo que se repete no Plano Decenal de Educação para Todos ao estabelecer como objetivo a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos. No domínio cognitivo, indica o Plano, esse objetivo pode ser alcançado

[...] incluindo habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória, habilidade na identificação e solução de problemas e, em especial, de saber como aprender (BRASIL, 1993, p. 37).

O Plano Nacional de Educação, referindo-se ao Ensino Médio, prescreve, ainda,

Uma educação que propicie aprendizagem de competências de caráter geral, forme pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, que respeitem as diferenças e superem a segmentação social (BRASIL, 2001, p. 82).

Por que não mais investir na formação específica e na memorização compreensiva? Por que pleitear uma formação geral que conduza os jovens ao desenvolvimento da capacidade de pesquisar, de buscar informações, selecionando-as e interpretando-as de acordo com o pensamento hegemônico? E o aprender sempre, o ser criativo, em que sentido são postulados? Embora, à primeira vista, o intento pareça ter fins humanitários, de desenvolvimento das capacidades do ser humano no sentido omnilateral²⁷, uma análise mais acurada revela os verdadeiros motivos dessa proposta. O que se pretende é a formação de um trabalhador de novo tipo, que se adeqüe às mudanças que ocorrem no processo produtivo. Frigotto (1995), referindo-se à materialidade dos tempos atuais, afirma que a introdução de sistemas informatizados na produção – que obriga a lidar com representações do real e não com o real, que estabelece sistemas altamente complexos – impõe a existência de um trabalhador com formação diferente daquele que operava – e em boa medida ainda opera – nos moldes da automação rígida. Um trabalhador com capacidade de análise, que possa resolver problemas ligados à variabilidade e aos imprevistos

²⁷ Expressão empregada por Marx e Engels, na obra *Textos sobre educação e ensino* (1992), como em outras, para designar a formação plena, em contraposição à formação unilateral, requerida pelo trabalho capitalista.

produtivos, disposto a reaprender continuamente, que seja criativo. No entanto, é preciso considerar que tais capacidades são requeridas e exercitadas em um único sentido, o das necessidades do mercado. Toda formação unilateral é, por sua natureza, deformadora, porque impede a formação plena. Nesses termos, a proposta para o Ensino Médio é coerente com o modelo de produção dominante.

Ao tratar da reforma curricular e da organização do Ensino Médio, o texto introdutório aos documentos incorpora, como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular, as quatro premissas elaboradas pela UNESCO²⁸, quando da conferência de Jomtien, na Tailândia. São elas que devem constituir os eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Analisando o lema “aprender a aprender”, Duarte (2000) afirma que, para um grande número de intelectuais da educação, este lema é tido como inovador, progressista e sintonizado com as necessidades dos indivíduos e da sociedade para o próximo século. Diferentemente, ele interpreta o lema aprender a aprender “como uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX” (DUARTE, 2000, p. 3). Para ele, as pedagogias centradas neste lema se desincumbem da transmissão do conhecimento objetivo nas suas relações histórico-sociais, o que possibilitaria aos alunos o acesso à verdade.

À semelhança do que ocorre no âmbito do trabalho, o “aprender a aprender” está ligado a um modelo de formação flexível, voltado para uma sociedade em constante mudança. As teorias pedagógicas que se orientam pelo “aprender a aprender” e que, portanto, defendem a formação para a constante adaptação, em maior ou menor grau, têm em conta os seguintes aspectos: a escola precisa valorizar a vida cotidiana; mais importante que o aluno aprender conteúdo é aprender a buscar a informação, a resolver problemas, valorizando os métodos de ensino e os recursos; é necessário valorizar o interesse e a motivação do aluno; o conhecimento precisa ser útil; o aluno precisa aprender sozinho. Estes aspectos, que caracterizam uma determinada formação, não são novos. Eles remontam ao século XIX, quando eram defendidos pelos autores escolanovistas, que diziam que aprender sozinho cria a independência, a criatividade, a autonomia intelectual. As pedagogias da formação

²⁸ UNESCO= Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

para a adaptação não aparecem por acaso nos documentos analisados. Estão ligadas à produção de um tipo específico de homem, necessário para a continuidade da ordem capitalista.

Se recorrermos ao Relatório feito, para a UNESCO, pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, encontraremos as quatro aprendizagens fundamentais que, segundo o documento, serão os pilares do conhecimento por toda a vida. Diz o Relatório:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. [...] Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós (BRASIL, 2003, p. 89-90, grifos do autor).

Da maneira como se apresenta a aprendizagem, no documento acima – que, conforme exposto anteriormente, serviu de base para a reforma curricular no Brasil – depreende-se uma concepção desprovida do caráter histórico. Toma-se a aprendizagem como instrumental a ser adquirido, via educação, para servir de pilar ao conhecimento para toda a vida. Nessa visão, aprendizagem é tida como algo estático, e não dinâmico, o que contradiz o que seria, para Vygotsky (1998), o requisito básico do método dialético, qual seja, estudar fatos e fenômenos no processo de transformação histórica.

A aprendizagem é entendida como uma capacidade, um meio para atingir algo e não como um processo. E, o que é pior, como um meio desarticulado do conteúdo, o que significa separar forma e conteúdo. Ora, isso só é possível na concepção positivista, que fala contra a transcendência do modo de ser estabelecido. A Teoria Histórico-Cultural nos mostra que, por estarem imbricados, conteúdo e forma são transmitidos conjuntamente: ao se veicular determinado conteúdo, a forma o acompanha, ou seja, ele carrega consigo capacidades intelectivas, sentimentos, elementos do pensamento, o modo de ser de quem se põe como mediador. Por serem conteúdos

e formas impregnados de significados humanos, não são eternos, modificam-se no decorrer da história. Tal teoria – por intermédio da qual pode-se superar a formação alienada – desautoriza a pensar em uma aprendizagem ahistórica, individual e estática. Ou, mais que isso, em quatro tipos diferentes de aprendizagem que ao serem “construídas” como pilares, pudessem acompanhar o indivíduo por toda a vida. Pilares são estruturas imóveis. A força e a utilidade de um pilar repousam em sua imobilidade. Aprendizagem, ao contrário, é um processo dinâmico. Vinculada ao desenvolvimento, passa, necessariamente, pela mediação social. É o momento necessário para que as características humanas, formadas historicamente – e portanto não naturais – se desenvolvam em cada sujeito (VYGOTSKY, 1988). Por isso, não se pode dizer que exista um “tesouro escondido em cada um de nós” a ser revelado pela educação, conforme exposto acima. Aprendizagem não é uma descoberta solitária de algo que já está dado no sujeito, um fortalecimento do “potencial criativo”, como se supõe. É um exercício coletivo, que parte do social e que chega ao individual via mediação.

Ao se examinar o Parecer CEB nº 15/98, o qual “*apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio*” (BRASIL, 1999, p. 59, grifos do autor), percebe-se, em sua fundamentação, uma grande diversidade de autores que partem de diferentes bases epistemológicas. Desta forma, intercalam-se Aristóteles (BRASIL, 1999, p. 61), discorrendo sobre os desacordos na educação dos jovens na antiguidade; Ítalo Calvino (BRASIL, 1999, p. 68-75) que discute uma nova estética para o próximo milênio; Jean Piaget (BRASIL, 1999, p. 89, 96-97) com suas teses sobre as estruturas cognitivas; Lev Semenovitch Vygotsky (BRASIL, 1999, p. 89, 90-95), refletindo sobre a aprendizagem contextualizada, apenas para citar alguns dos interlocutores. Além desses e de outros autores, a redação do texto se vale de documentos da UNESCO (BRASIL, 1999, p. 67-79), de dados estatísticos do INEP²⁹ (BRASIL, 1999, p. 65-67) e da linguagem empresarial que permeia boa parte dos escritos. É apoiado nessa mistura de referenciais, alguns deles inconciliáveis – como no caso das teorias de Piaget e Vygotsky – que o Parecer se propõe regulamentar e organizar o Ensino Médio.

²⁹ INEP= Instituto de Estudos e Pesquisas Estatísticas.

O Parecer recorre à LDB, Lei 9394/96, em seu artigo 35º, item II, para reafirmar, como uma das finalidades do Ensino Médio:

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 1999, p. 69).

Aprendizagem, aqui, aparece como condição de adaptação ao processo produtivo. Sugere-se a continuidade da aprendizagem como forma de o sujeito se adaptar, de modo maleável, à ocupação empregatícia ou posterior aperfeiçoamento (supostamente para o trabalho). Em sintonia com a automação flexível na indústria, enfatiza-se a flexibilidade da aprendizagem como condição imprescindível ao trabalho e, porque não dizer, à vida na conjuntura social contemporânea. Ao se tomar a adaptação como objetivo maior da educação de jovens, inviabiliza-se a possibilidade de desenvolvimento do pensamento crítico, que lhes permitiria enxergar, para além da necessidade de adaptação, a necessidade de transformação social (ADORNO, 1995).

Atualmente, os próprios sindicatos estão promovendo cursos para reintegrar os trabalhadores no mercado. Diz-se que os sujeitos não têm emprego porque não têm qualificação. Decorrem daí as propostas de candidatos a cargos públicos, muitas delas oferecendo escolas profissionalizantes para acabar com o desemprego. São análises que tomam o particular desvinculado do geral. Compreende-se o pontual, no caso o desemprego, isoladamente, sem considerá-lo no interior das relações de trabalho que o determinam. Por serem propostas educativas reintegradoras, adaptativas, não levam à mudança, mas ao fortalecimento da ordem estabelecida.

No item que se segue – também ele integrante da LDB e mencionado no Parecer CEB nº 15/98 –, é reforçada a intenção de educar para a autonomia intelectual. O Ensino Médio tem como finalidade: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1999, p. 69).

Contudo, sabe-se que a fundamentação teórico-metodológica, por intermédio da qual foram elaborados a LDB e o Parecer já identificado, não permite esse feito.

Autonomia intelectual e criticidade, na ótica destes documentos, circunscrevem-se nos limites das relações sociais de produção vigentes. No texto intitulado *Algumas implicações sociais da tecnologia moderna*, Marcuse mostra como os valores críticos, vinculados a um movimento social de oposição, perdem esse significado ao serem incorporados pelo aparato de dominação e controle. Termos como formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico são fundidos com os interesses do mercado, voltados para o lucro, o controle e a competição. Conforme esclarece Marcuse (1997, p. 119), no âmbito do trabalho capitalista, não resta espaço para a autonomia intelectual e a criticidade.

Ao manipular a máquina, o homem aprende que a obediência às instruções é a única maneira de obter os resultados desejados. Dar-se bem equivale a ajustar-se ao aparato. Não há espaço para a autonomia. A racionalidade individualista transformou-se em submissão eficiente à seqüência previamente dada de meios e fins. Esta absorve os efeitos libertadores do pensamento e as várias funções da razão convergem para a manutenção incondicional do aparato.

Com a automação flexível, não se resgata o trabalho formativo, permanece a ordem positivista, que direciona o aprendizado e o desenvolvimento de capacidades no sentido da sua manutenção. Os limites formativos estão no âmbito da produção e, de modo semelhante, na escola que se organiza para atender, prioritariamente, às necessidades do trabalho formal – cada dia mais escasso – sem atentar para as necessidades humanas.

No Parecer CEB nº 15/98 encontra-se que “o esforço de reforma teve como forte motivação inicial as mudanças econômicas e tecnológicas” (BRASIL, 1999, p. 71). Junto com a expressa intenção de articular reforma educacional e processo produtivo, reitera-se a necessidade de se agregarem os ideais de humanismo e da diversidade sócio-individual à educação. Nesse contexto, os quatro tipos de “aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio”, propostos pela UNESCO, são apresentados no documento, agora somados ao afeto e à criatividade:

É sintomático que, diante do desafio que representam essas aprendizagens, se assista a uma revalorização das teorias que destacam a importância dos afetos e da criatividade no ato de aprender. A integração das cognições com as demais dimensões da personalidade é o desafio que as tarefas de vida na sociedade da

informação e do conhecimento estão (re)pondo à educação e à escola (BRASIL, 1999, p. 72).

A escola é anunciada, nessa passagem, como a instância responsável pela integração entre afeto e cognição na sociedade tida como sendo da informação e do conhecimento. Destaca-se a importância dos afetos e da criatividade no ato de aprender. Pois bem, é certo que, como demonstra Vygotsky (2001), a afetividade é um elemento de extrema relevância para a aprendizagem, ao ponto de ser capaz de promovê-la ou impedi-la. Porém, ao defender esse postulado, Vygotsky tem em mente uma relação de empatia que se pauta pelo reconhecimento do outro como um semelhante, como um igual – do ponto de vista humano – e não o afeto frágil e mesquinho que se deixa ruir pela competição e pelo individualismo, predominantes na sociedade atual, e endossado pela educação que tem no horizonte a adaptação do sujeito a esse modo de ser.

O mesmo se verifica com a criatividade. Esta, como as demais capacidades características do humano, desenvolve-se em conformidade com as condições sociais. O trabalho capitalista, para ser realizado, requer uma determinada capacidade criativa, talhada para seus fins. O desenvolvimento da criatividade está submetido às necessidades do capital. O que se permite é “criar” obedecendo parâmetros estipulados por outrem. O trabalho industrial não requer espontaneidade, criatividade e, por esse motivo, não as promove. Somado à cultura de massa, vai gradativamente dizimando as possíveis originalidades individuais, como bem destaca Marcuse (1997, p. 136).

A padronização pode indicar o grau em que a criatividade e a originalidade individuais se tornaram desnecessárias. Com o declínio da era liberal, essas qualidades foram desaparecendo do domínio da produção material e se tornando cada vez mais propriedade exclusiva das mais elevadas atividades intelectuais. Agora elas parecem estar desaparecendo desta esfera também: a cultura de massa está dissolvendo as formas tradicionais de arte, literatura e filosofia juntamente com a ‘personalidade’ que se desenvolvia ao produzi-las e consumi-las.

A criatividade, que se funda na imaginação, que pode supor uma sociedade calcada em uma base relacional mais igualitária, não encontra espaço para se desenvolver

na conjuntura atual, especialmente à luz da filosofia que norteia os documentos em questão.

Por trás do que se afirma ser a “reposição do humanismo nas reformas do Ensino Médio” (BRASIL, 1999, p. 72), em que a escola preservaria a integridade da pessoa e estimularia a solidariedade, transparecem as razões empresariais da proposta. Da escola, espera-se que, além de formar para o trabalho, forme qualidades – morais, de sentimento e cognitivas – que as relações de produção, altamente competitivas, negam. Destaca o Parecer CEB nº 15/98:

Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social (BRASIL, 1999, p. 72).

Há, sim, uma preocupação para com o agravamento dos problemas sociais. Todavia, a tônica está na formação que responde às necessidades advindas da última reconversão produtiva. As passagens abaixo revelam coerência e sintonia entre os escritos anteriormente destacados, o Plano Decenal de Educação e o Plano Nacional de Educação. Dentre os compromissos do ensino, tem-se:

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho (BRASIL, 1993, p. 37).

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem, percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades (BRASIL, 2001, p. 82-83).

As demandas empresariais estão presentes ao se defender a aprendizagem de competências que visam a adaptação do sujeito à forma automatizada e flexível de

produzir. O próprio termo “competências” carrega o sentido de competição, responsabilizando o indivíduo por seu sucesso ou fracasso. Bem sucedido é o sujeito que, com seu esforço pessoal e sua competência, atingiu patamares superiores na sociedade. Segundo Frigotto (1997, p. 147), “a lei do mais forte fica reforçada por uma cultura individualista, narcísica, encoberta pela idéia de competência e de produtividade”. Para este autor, a ideologia liberal naturaliza a exclusão e a violência, ao mesmo tempo que conclama os indivíduos para que, numa soma de esforços e orientados pela educação escolar, resolvam o problema. Nessa leitura da realidade, a exclusão e a violência são desatreladas das relações sociais de produção. É essa a ideologia amplamente explicitada nos documentos do Banco Mundial que servem de base para as reformas institucionais de diversos países, dentre eles o Brasil.

O conceito de aprendizagem de competências, conforme exposto nos documentos, sob orientação do Banco Mundial e, portanto, vinculado à lógica liberal, em nada se assemelha à concepção de aprendizagem sistematizada por Vygotsky. Porém, contraditoriamente, apesar de se pautar na aprendizagem de competências, o Parecer CEB nº 15/98 recorre a Vygotsky para estabelecer relação entre pensamento e linguagem ao abordar a questão da interdisciplinaridade, como se vê a seguir:

A interdisciplinaridade pode ser também compreendida se considerarmos a relação entre o pensamento e a linguagem, descoberta pelos estudos sócio-interacionistas do desenvolvimento e da aprendizagem. Esses estudos revelam que, seja nas situações de aprendizagem espontânea, seja naquelas estruturadas ou escolares, há uma relação sempre presente entre os conceitos e as palavras (ou linguagens) que os expressam, de tal forma que [...] *‘uma palavra desprovida de pensamento é uma palavra morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece na sombra’* (VYGOSTKY apud BRASIL, 1999, p. 89-90, grifos do autor).

Na tentativa de explicar a interdisciplinaridade via relação pensamento e linguagem, procede-se a uma interpretação deturpada da Teoria Histórico-Cultural, desde sua nomeação – sócio-interacionista –, passando pelo conceito de “aprendizagem espontânea”, alheio a essa teoria, e, por fim, ignorando a incompatibilidade metodológica entre os escritos de Vygotsky e o que apregoa o neoliberalismo.

O Parecer da CEB se apóia novamente em Vygotsky ao explicitar a interdependência entre “a aprendizagem dos conteúdos curriculares e o desenvolvimento cognitivo”, salientando que “investigações sobre a aprendizagem de conceitos científicos em crianças e adolescentes indicam que a aprendizagem funciona como antecipação do desenvolvimento de capacidades intelectuais” (BRASIL, 1999, p. 90). Esse raciocínio é concluído com uma citação de Vygotsky, que trata da disciplina formal, e com idéias de um pesquisador francês, A. Chervel, sobre “solidariedade didática”.

Observa-se que o texto caminha por diferentes terrenos epistemológicos, buscando subsídios em referenciais teórico-metodológicos bastante distintos, o que dificulta a delimitação de seus fundamentos. Não obstante, uma análise mais acurada revela que, mesmo recorrendo a diferentes autores, a leitura e os encaminhamentos são feitos na perspectiva dos ideais capitalistas.

A expressão “aprender a...” se transformou em um jargão, que é, a todo momento, repetido em diversos contextos, como ao tratar das finalidades do Ensino Médio e ao discorrer sobre o papel do professor frente à política da igualdade:

Mas, acima de tudo, a política da igualdade deve ser praticada na garantia de igualdade de oportunidades e de diversidade de tratamentos dos alunos e dos professores para aprender e aprender a ensinar os conteúdos curriculares (BRASIL, 1999, p. 78, grifos do autor).

E mais adiante, reportando-se à ética da identidade:

Âmbito privilegiado do aprender a ser, como a estética é o âmbito do aprender a fazer e a política do aprender a conhecer e conviver, a ética da identidade tem como fim mais importante a autonomia (BRASIL, 1999, p. 79, grifos do autor).

São inúmeros os exemplos de repetição da expressão “aprender a...”. A aprendizagem, assim concebida, desvincula-se do desenvolvimento e, por conseguinte, do ensino. É interpretada como se fosse algo que o aluno tivesse dentro de si, cabendo à escola estimular essa capacidade. Piaget e as idéias

construtivistas dão respaldo teórico às propostas educacionais que valorizam e recomendam a aprendizagem como construção do sujeito. Tais propostas filiam-se à lógica do capitalismo contemporâneo, reforçando-a, uma vez que, por si, o sujeito aprende a ética, a moral, o modo de conviver e de ser que imperam. Para a Teoria Histórico-Cultural, o caminho é justamente o inverso:

[...] toda função psíquica superior no desenvolvimento da criança vem à cena duas vezes: a primeira como atividade coletiva, social, ou seja, como função inter-psíquica; a segunda, como atividade individual, como modo interior de pensamento da criança, como função intra-psíquica (VIGOTSKI, 2001, p. 483).

A aprendizagem, entendida como apreensão de conteúdos e formas de pensar, é um processo eminentemente social. Aí está posto o grande valor da educação escolar, em que a criança, o jovem, sob a mediação do professor e dos demais colegas, vão apreendendo a realidade, estabelecendo relações e atingindo patamares cognitivos que eles não conseguiriam isoladamente.

Uma outra expressão, enfaticamente repetida no Parecer da CEB, é “capacidade de aprender” ou “capacidade de aprendizagem”, como se vê nas passagens que se seguem:

A lei sinaliza, pois, que mesmo a preparação para o prosseguimento de estudos terá como conteúdo não o acúmulo de informações, mas a continuação do desenvolvimento da capacidade de aprender e a compreensão do mundo físico, social e cultural [...] (BRASIL, 1999, p. 70).

Assim entendida, a preparação para o trabalho – fortemente dependente da capacidade de aprendizagem – destacará a relação da teoria com a prática [...] (BRASIL, 1999, p. 70).

A LDB, nesse sentido, é clara, em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca competências de caráter geral, dentre as quais a capacidade de aprender é decisiva (BRASIL, 1999, p. 86).

Não serão citadas todas as passagens para que não se incorra na repetição enfadonha. Entretanto, é importante sublinhar que a referida expressão é

empregada em diversos momentos, não só no Parecer da CEB15/98, como também na Resolução da CEB 03/98. Esta recomenda o

[...] desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento (BRASIL, 1999, p. 113).

Convém esclarecer, primeiramente, o significado da palavra capacidade. Se recorrermos ao dicionário, encontraremos como definição: “o poder de produção, de execução; rendimento máximo; qualidade ou condição de capaz; habilidade física ou mental de um indivíduo; aptidão; perícia” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 606) ou ainda: “qualidade que uma pessoa ou coisa tem de possuir para um determinado fim; habilidade, aptidão (FERREIRA, 1986, p. 340).

Nas definições acima, encontra-se uma concepção de capacidade como algo estático e próprio do ser humano, inerente a ele. Refletem, dessa maneira, uma leitura positivista de mundo, sem história e sem contradições. Partindo de uma perspectiva inteiramente diversa, a Teoria Histórico-Cultural propõe que:

As capacidades das pessoas são produto da história. As capacidades do homem se criaram e se desenvolveram na atividade que tinha por objetivo satisfazer as necessidades. A percepção surgiu à medida em que a prática da vida exigiu uma diferenciação mais fina e aperfeiçoada dos objetos reais. A capacidade racional do homem se desenvolveu como consequência de que, para agir sobre a natureza e modificá-la, era necessário conhecer com mais profundidade as conexões e dependências que existem entre os fenômenos do mundo real. Quanto mais amplas e variadas são as atividades das pessoas, mais ampla e variadamente se desenvolvem suas capacidades (LEITES, 1969, p. 434, grifos do autor, tradução nossa).

Não é esta a concepção que, por meio dos documentos oficiais, indica o caminho do processo ensino/aprendizagem para o Ensino Médio. Os conceitos e orientações, ali prescritos, refletem os compromissos da educação escolar, impostos pelo poder econômico, para com a manutenção da ordem.

Ao estabelecer os fundamentos epistemológicos da interdisciplinaridade, o Parecer da CEB mescla saberes elaborados por Vygotsky, Piaget e Stein como se fossem complementares, ignorando, assim, as divergências – particularmente de método – que os tornam inconciliáveis. A afirmação abaixo, referindo-se às teorias de Piaget e Vygotsky, bem demonstra o que se está apontando.

É possível afirmar assim, reiterando premissas das teorias interacionistas do desenvolvimento e da aprendizagem, que o desenvolvimento intelectual baseado na aprendizagem espontânea é ascendente, isto é, inicia-se de modo inconsciente e até caótico, de acordo com uma experiência que não é controlada e encaminha-se para níveis mais abstratos, formais e conscientes (BRASIL, 1999, p. 95).

O ecletismo teórico também se expressa quando o texto recomenda a contextualização como princípio de organização curricular, apoiando-se nas competências cognitivas para estabelecer a ponte – de mão dupla – entre teoria e prática.

Em ambas as direções, estão em jogo competências cognitivas básicas: raciocínio abstrato, capacidade de compreensão de situações novas, que é a base da solução de problemas, para mencionar apenas duas. Não se entenda, portanto, a contextualização como banalização do conteúdo das disciplinas, numa perspectiva espontaneísta. Mas como recurso pedagógico para tornar a constituição de conhecimentos um processo permanente de formação de capacidades intelectuais superiores (BRASIL, 1999, p. 96).

Muito embora esteja explícito o alerta para que não se banalize a necessidade de contextualização dos conteúdos, não fica claro para o leitor, no caso para o professor, como proceder. Isso porque a referência conceitual que dá suporte às reflexões e orientações não comporta a dimensão histórica, logo, não pode subsidiar o trabalho de contextualização. E mais, como a Teoria Histórico-Cultural é mencionada inúmeras vezes – sob o título de interacionista –, é preciso entender que tal teoria trata de processos cognitivos superiores ou de funções psicológicas superiores e não de competências cognitivas. O discurso das competências é próprio do meio empresarial, administrativo, denotando interesses do Banco Mundial, do poder financeiro no documento.

Na seqüência da discussão sobre a necessidade de os conteúdos serem contextualizados, recorre-se a Jean Piaget para ressaltar a importância do aprender na ação e do aprender sobre a ação, ou seja, do aprender a refletir. Postula-se:

Uma coisa é aprender na ação e assim aplicar praticamente certas operações, outra é tomar consciência das mesmas para delas extrair um conhecimento reflexivo e teórico, de tal forma que nem os alunos nem os professores cheguem a suspeitar de que o conteúdo do ensino ministrado se pudesse apoiar em qualquer tipo de estruturas naturais (PIAGET apud BRASIL, 1999, p. 96, grifos do autor).

Piaget (1967, 1978a e 1978b) atribui singular importância à ação do sujeito no desenvolvimento das estruturas cognitivas. Tanto que, no texto *Fazer e compreender*, ele distingue dois tipos de ação: a ação física, com os objetos, e a ação lógico-matemática, sobre os objetos. No primeiro caso, ou seja, agindo com os objetos, o sujeito assimila propriedades que lhe são imediatamente perceptíveis. Já a ação sobre os objetos, entendida como sinônimo de reflexão, permite estabelecer relações que, ultrapassando as evidências empíricas, se embasam em conceitos, em significados. Ocorre que, para Piaget (1978a), o segundo tipo de ação – do pensamento abstrato – só pode ser experienciado pelo sujeito no último estágio de desenvolvimento, quer dizer, aproximadamente, dos doze anos em diante. Além disso, nessa concepção, o nível mais evoluído de pensamento é o que opera com a lógica formal, a lógica compromissada com a reprodução do modo de ser dominante. Esse é, pois, o limite do aprender na ação ou sobre a ação tal como recomendam os documentos.

Já, para Vygotsky, o foco central da aprendizagem, da interiorização de conteúdos e formas de pensar não está na ação do sujeito. Como dito em momentos anteriores, está na interação social, na linguagem, que, em Piaget, é um fator secundário. Para este último, a conduta egocêntrica da criança, que domina até por volta dos sete anos, minimiza o valor da interação. Donde se tem que a suposta continuidade de raciocínio entre esses autores, como propõe o texto do Parecer, denota inconsistência metodológica.

A junção entre as teorias Histórico-Cultural e Psicogenética é, persistentemente, perseguida no Parecer, como na passagem que se segue:

Os ensinamentos da psicologia de Piaget e Vygotsky foram convocados para explicar a interdisciplinaridade e a contextualização porque ambas as perspectivas teóricas se complementam naquilo que, para estas DCNEM³⁰, é o mais importante: a importância da aprendizagem sistemática, portanto da escola, para o desenvolvimento do adolescente (BRASIL, 1999, p. 97).

Logo abaixo, num mesmo parágrafo, somam-se elementos do conceito e da função da aprendizagem, em Vygotsky (1998), com o conceito de autonomia intelectual, proposto por Piaget (1996). Junção esta interpretada na ótica do mercado, que cobra “aquisição de competências cognitivas complexas”. Curiosamente, a palavra aquisição³¹ relaciona-se ao ato de adquirir, comprar, obter, portanto, ligada à idéia de compra e venda, comum à linguagem empresarial.

Se a constituição de conhecimentos com significado deliberado, que caracteriza a aprendizagem escolar, é antecipação do desenvolvimento de capacidades mentais superiores – premissa cara a Vygotsky – o trabalho que a escola realiza, ou deve realizar, é insubstituível na aquisição de competências cognitivas complexas, cuja importância vem sendo cada vez mais enfatizada: autonomia intelectual, criatividade, solução de problemas, análise e prospecção, entre outras (BRASIL, 1999, p. 97).

Completando a discussão acerca da importância da escola – item 4.5 do Parecer da CEB 15/98 –, são citados, em um mesmo parágrafo: Sócrates, Protágoras, Vygotsky e Piaget. Como se pode constatar, novamente, tomam-se as teorias destes dois últimos autores como sendo complementares.

Mesmo sem que a escola se dê conta, sua proposta pedagógica tem uma resposta para a pergunta que tanto Sócrates quanto Protágoras procuram responder: É possível educar pessoas que, além das “artes” – único talento que Prometeu conseguiu roubar aos deuses para repartir à humanidade – dominem também a justiça e o respeito, que Zeus decidiu acrescentar àquele talento por serem a base da amizade, a fim de que os homens pudessem conviver para sobreviver? Vygotsky, com as capacidades intelectuais superiores, Piaget, com as operações da lógica, Sócrates, com a sabedoria, afirmam que sim e dão grande alento para aqueles que teimosamente continuam apostando na borboleta (BRASIL, 1999, p. 97-98).

³⁰ DCNEM= Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

³¹ Aquisição – ato, processo ou efeito de adquirir, de tomar posse de alguma coisa (HOUAISS, A; VILLAR, M.S., 2001, p. 268).

Por vezes, a aprendizagem e todo o processo educativo centram-se no aluno, que reconstrói ou reinventa o conhecimento, de modo que o professor e o ensino são relegados a segundo plano. Ao aluno cabe:

Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre a teoria e a prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta. [...] reconstruir ou 'reinventar' o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situações sociais (BRASIL, 1999, p. 87).

Os escritos acima denotam que a aprendizagem é uma atividade do aluno. É ele que estabelece relações, tira conclusões, vivencia sentimentos, reconstrói conhecimentos. Tal concepção, marcadamente construtivista, ignora a mediação, fator essencial à aprendizagem na perspectiva Histórico-Cultural. O momento intersubjetivo da aprendizagem, que antecede a reconstituição interna, é simplesmente abolido. Ao analisar o papel do professor no construtivismo, Facci (2003) argumenta que, nessa abordagem, o ato de ensinar não é enfatizado. O professor é tido como um facilitador e o aluno como construtor do próprio conhecimento, o que denuncia uma posição contrária à de Vygotsky, para quem a mediação feita pelo professor é decisiva no aprendizado dos conteúdos científicos historicamente elaborados. Segundo a autora, procede-se a um esvaziamento do trabalho docente:

Quando relegamos a segundo plano a apropriação do conhecimento científico, quando a ciência, a filosofia, a arte, entre outros conteúdos são abandonados na prática pedagógica, parece-nos que fica um 'vazio' entre o significado da prática docente – que deve ser ensinar – e a implementação de um trabalho que realmente conduza ou permita que o aluno faça parte do gênero humano. Dessa forma, a escola, do nosso ponto de vista, perde sua função enquanto uma instituição socialmente organizada que tem como objetivo levar os alunos a se apropriarem do conhecimento já acumulado pela humanidade (FACCI, 2003, p. 104).

As pedagogias que se orientam pela idéia da formação para a adaptação (aprender a aprender) defendem que as atividades devem ser organizadas e dirigidas em conformidade com os interesses, necessidades e motivações dos alunos. Quando a escola não valoriza os interesses dos alunos, diz-se que é autoritária por não

respeitá-los. Resulta desse encaminhamento, um ensino submisso à realidade do aluno, ao seu cotidiano. É certo que essas vivências precisam ser levadas em conta, relacionadas com o que se aprende na escola, mas é preciso que a escola forme no aluno necessidades novas, superiores. O que, à primeira vista, parece difícil e inócuo, pode se revelar deveras interessante e enriquecedor. O ensino não deve ser a reiteração da sociedade atual, daquilo que o aluno sabe, vê e percebe por si.

Como expõe Vygotsky (1998 e 2001), graças à mediação, o conhecimento humano extrapola a impressão imediata dos objetos e do mundo, não se restringindo aos limites da experiência sensível. É ela que permite a cada indivíduo o acesso à experiência acumulada pela espécie no decorrer de sua história. Não é, pois, no aluno que repousa a aprendizagem, isoladamente, mas na relação que este estabelece com o professor, os colegas e com os objetos da cultura com os quais ele tem acesso na escola e fora dela.

Com base nas idéias de Stein, o Parecer faz outra alusão à aprendizagem, também centrada no aluno, que aprende o conteúdo por meio das atividades escolares. Ao professor, como se pode ver na seqüência, cabe o papel de instrutor.

Na aprendizagem situada, os alunos aprendem o conteúdo por meio de atividades, em lugar de adquirirem informações em unidades específicas organizadas pelos instrutores. O conteúdo é inerente ao processo de fazer uma tarefa e não se apresenta separado do barulho, da confusão e das interações humanas que prevalecem nos ambientes reais de trabalho (STEIN apud BRASIL, 1999, p. 93, grifos do autor).

Ao enfatizar a ação do aluno – que realiza as atividades – como condição de aprendizagem e ao definir o papel do professor como instrutor, essa concepção se aproxima dos postulados piagetianos. Ainda assim, trata-se de uma aproximação que precisaria ser melhor analisada, desde os fundamentos de uma e de outra teoria. Só depois poder-se-ia afirmar que a junção entre ambas não infringe a coerência metodológica do encaminhamento dado pelo Parecer.

De qualquer maneira, essas idéias sinalizam, à educação, um caminho distinto daquele adotado por Vygotsky. Se, para Stein, o professor deve ser o instrutor de atividades para que o aluno, por si, tire suas conclusões, aprenda; para Vygotsky (2000), o ensino é absolutamente necessário. É pela ação intencional do professor,

atuando na zona de desenvolvimento proximal do aluno, que a aprendizagem ocorre. O ensino altera o curso do desenvolvimento do aluno ao se colocar como uma provocação, conferindo-lhe capacidades diferentes daquelas de que dispunha anteriormente à escolaridade.

O Parecer da CEB 15/98, em sua conclusão, reforça a necessidade da aprendizagem permanente para o enfrentamento das mudanças – decorrentes da informatização do trabalho – pelas quais a sociedade vem passando. Assim se pronunciam seus redatores:

O currículo não se traduz em uma realidade pronta e tangível, mas na aprendizagem permanente de seres agentes, que leva a um aperfeiçoamento contínuo da ação educativa. Nesse sentido, uma reforma como a que aqui se propõe será tanto mais eficaz quanto mais provocar os sistemas, escolas e professores para a reflexão, análise, avaliação e revisão de suas práticas, tendo em vista encontrar respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem de nossos alunos (BRASIL, 1999, p. 109-110).

O papel atribuído à aprendizagem é, mais uma vez, o de adaptação a um currículo que se propõe novo, de um novo tipo, mas que se constitui com vistas a uma mesma materialidade, a do capital. Prevê a aprendizagem permanente não só dos alunos, como dos agentes da educação, dos educadores, na busca do aperfeiçoamento contínuo. A perfeição anunciada é no sentido do aprimoramento da produção, da maximização do lucro. Afinal, como já demonstrou Torres (1998), a educação é entendida, nos documentos, como um conjunto de insumos, sendo o professor um deles.

De acordo com esses documentos, a lógica que deve orientar a educação, o discernimento sobre as necessidades de aprendizagem, é a mesma que domina na sociedade. Insiste-se em associar a economia de mercado, que se sustenta na compra e venda da força de trabalho, a uma sociedade igualitária, de cidadãos emancipados, quando há um século e meio Marx (1984) mostrou ser isto impossível. Não obstante os apelos, pretensamente, histórico-críticos que se verificam ao longo do texto, reitera-se:

As medidas legais representam, no entanto, passos preparatórios para as mudanças reais na educação brasileira, em sintonia com as

novas demandas de uma economia aberta e de uma sociedade democrática (BRASIL, 1999, p. 112).

Quem define quais são as necessidades de aprendizagem, como o discurso oficial reforça, é a produção automatizada e flexível, a economia aberta e globalizada. Tem-se, pois, um projeto para a educação que, a despeito de citar autores – como Vygotsky – marcadamente contrários à sociedade da exclusão, visa o mercado em primeiro lugar e não o humano.

Tomar a produção e a economia como medida e norte para a educação significa instituir a “lei do mais forte” neste âmbito, isto é, definir a competição como princípio educativo, o que, para Adorno, é algo impensável quando se tem o humano como fim: “a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana. De resto, acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma ultima o fortalecimento do instinto de competição” (ADORNO, 1995, p. 161). Mais adiante, Adorno (p. 162) reforça: “[...] a motivação desregrada da competitividade encerra algo de desumano”. Suas palavras, redigidas em 1947, referindo-se à barbárie, fruto do capitalismo tardio, são extremamente atuais.

Em síntese, a orientação oficial, no que diz respeito à aprendizagem, é confusa porque está respaldada em pensadores cujas teorias são, metodologicamente, divergentes. Além disso, se à educação cabe participar do projeto de democratização social, de humanização das condições de vida, a formação por ela empreendida não pode ter como finalidade maior as demandas da produção nos moldes capitalistas. Como lembra Hobsbawm (1992), antes da produção, devem vir as pessoas.

2.3 O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA PERSPECTIVA OFICIAL

O intuito, aqui, é apreender o conceito de desenvolvimento psíquico presente nos documentos que se põem como norte para a prática pedagógica no Ensino Médio no Brasil. Em que perspectiva ele é entendido? Como ocorre? Qual sua relação com o ensino e a aprendizagem? Conforme mencionado no item anterior, estar-se-á, por

vezes, tratando também da aprendizagem por serem esses dois processos, embora distintos, indissolúveis.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LEI 9394/96, propõe como fim e princípio da educação nacional o pleno desenvolvimento do ser humano.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1999, p. 39).

Na seção IV, artigo 35, que trata especificamente do Ensino Médio, a Lei apresenta como uma de suas finalidades “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1999, p. 46).

O Parecer da CEB 15/98, pautado no trabalho da Comissão das Comunidades Européias, defende que

[...] a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia: a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social (Comissão das Comunidades Européias apud BRASIL, 1999, p. 72, grifos do autor).

Destas e de outras passagens, que poderiam ser aqui arroladas, deduz-se que a educação pretendida objetiva o desenvolvimento pleno do ser humano para o exercício da cidadania, com criticidade, compreendendo o mundo físico, social e cultural. Ao anunciar um ser humano pleno, que não seja mero instrumento da economia, os documentos deixam transparecer uma postura que não se submete aos interesses do capital, antes sim, está compromissada com a denúncia e a transcendência desses interesses.

Contudo, os anseios político-econômicos que movem as reformas – expressos no início deste capítulo – não coadunam com a espécie de formação apontada aqui. As

relações sociais de produção vigentes não comportam o desenvolvimento do ser humano em todas as dimensões. A atividade de trabalho capitalista é alienada, assim como a formação que dela advém. O trabalho, juntamente com a cultura mercantil – que visa o consumo antes de tudo – promovem o desenvolvimento de capacidades num único sentido, o que responde às demandas do mercado. A formação da capacidade crítica – que apreende as contradições sociais, as possibilidades de atendimento às necessidades humanas e o que impede que sejam realizadas – é imprescindível a um projeto educativo comprometido com a humanização, com a transformação social. Mas essa formação não pode ser levada a termo com base na orientação teórico-metodológica prescrita pelos documentos em pauta, que aponta para caminhos opostos, como Piaget e Vygotsky.

À medida que se aprofunda a análise dos documentos, eles vão revelando seu compromisso com a formação que dá continuidade ao modo de ser estabelecido. Com esse propósito, o Parecer da CEB 15/98 explica e, depois, recomenda:

Os conhecimentos e competências cognitivas e sociais que se quer desenvolver nos jovens alunos do Ensino Médio remetem assim à educação como constituição de identidades comprometidas com a **busca da verdade**. Mas, para fazê-lo com autonomia, precisam desenvolver a **capacidade de aprender**, tantas vezes reiterada na LDB (BRASIL, 1999, p. 80, grifos do autor).

Se a educação no Ensino Médio deve estar comprometida com a busca da verdade, é preciso indagar: qual verdade? Isto porque, para Herbert Marcuse (1997) – um dos maiores pensadores da atualidade –, os homens convivem, hoje, com duas verdades: a da razão tecnológica e a da razão crítica. A razão tecnológica, dominante, tem por finalidade precípua a manutenção do *status quo*. A razão crítica apreende as possibilidades e limites da sociedade capitalista, suas contradições, seus avanços tecnológicos e retrocessos no que tange à humanização, tem como meta a transformação radical dessa sociedade. À primeira, filia-se o pensamento neoliberal, que defende a necessidade de aprender a aprender, devido às mudanças freqüentes pelas quais passam as novas tecnologias que estão na base da produção. Aprender a aprender é, tão somente, aprender a se adaptar. Segundo Marcuse (1997, p. 122), a adaptação ao aparato de dominação e controle mina a razão crítica.

A racionalidade, antes uma força crítica, transforma-se numa força de ajustamento e submissão. A autonomia da razão perde seu significado na mesma medida em que os pensamentos, sentimentos e ações dos homens são moldados pelas exigências técnicas do aparato por eles mesmo criado. A razão encontrou seu túmulo no sistema de controle, produção e consumo padronizados.

A Resolução da CEB 03/98, em seu Artigo 4º, que trata das propostas pedagógicas e currículos, retoma as finalidades do Ensino Médio estabelecidas pela LDB. Dentre as quais destacam-se:

IV. domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 1999, p. 113).

O caráter, pois, que vai se revelando nos documentos estudados, é o de cunho econômico. As raízes das idéias aí presentes se assentam nas necessidades da economia capitalista. Desenvolvimento, nessa ótica, é, especialmente, desenvolvimento da capacidade de reaprender continuamente – porém, sempre de maneira limitada – de modo a que o homem possa se adaptar mais facilmente às inovações tecnológicas. Está-se pleiteando uma adaptação com flexibilidade, à semelhança dos componentes das máquinas no processo produtivo. Não que a capacidade para lidar com o instrumental tecnológico não deva ser promovida. O que não pode é o desenvolvimento dessa capacidade constituir-se como finalidade precípua da educação se o que se busca é a autonomia intelectual, o sujeito elevado à categoria de cidadão.

Ao se propor o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, não se está pensando no ser crítico no sentido da transcendência, conforme proposto por Marcuse (1967 e 1997). Este autor³² defende a necessidade da razão crítica, isto é, da razão que capacita o aluno a pensar em novas formas de produzir e usar a técnica que não aquelas ditadas pelo mercado do consumo.

³² Assim como os demais clássicos da Escola de Frankfurt, T. W. Adorno, W. Benjamim e M. Horkheimer.

O pensamento crítico luta por definir o caráter irracional da racionalidade estabelecida (que se torna cada vez mais óbvio) e por definir as tendências que fazem que essa racionalidade gere sua própria transformação. [...] A transformação tecnológica é, ao mesmo tempo, transformação política, mas a mudança política só se tornaria mudança social qualitativa no quanto alterasse a direção do progresso técnico – isto é, desenvolvesse uma nova tecnologia. Pois a tecnologia estabelecida se tornou um instrumento de política destrutiva. Tal mudança qualitativa seria uma transição para uma fase mais elevada da civilização se as técnicas fossem ideadas e utilizadas para a pacificação da luta pela existência (MARCUSE, 1967, p. 211).

Já a fundamentação teórico-metodológica dos documentos autoriza a dizer que a autonomia e a criticidade, ali recomendadas, restringem-se ao que se pode ver e entender com a soma de partes, como na produção industrial. Com a automação flexível, tem-se a integração de pequenas tarefas. O trabalhador passa a se responsabilizar por mais de uma atividade, por meio da qual ocorre um (pequeno) alargamento da autonomia. No entanto, não se trata de autonomia para pensar e fazer diferente do que lhe é estabelecido. Por ser o trabalho composto de diversas etapas executadas pela máquina – agora informatizada –, pode haver a ocorrência de imprevistos, por isso o apelo à criticidade, entendida como capacidade para resolver problemas imediatos. É nessa perspectiva que o desenvolvimento é pensado para os jovens brasileiros que ingressam no Ensino Médio.

Tal como na LDB, Lei 9394/96, no Parecer da CEB 15/98 e na Resolução da CEB 03/98, também no Plano Decenal de Educação para todos e no Plano Nacional de Educação, o desenvolvimento é compreendido sob o mesmo prisma. Diz o primeiro:

Para que o País volte a se desenvolver, impõe-se um profundo ajustamento econômico e financeiro, que torne possível novo modo de inserção na ordem econômica internacional. Para tanto, serão necessárias profundas transformações estruturais, desconcentração espacial da economia e uma vigorosa redistribuição de renda e de riqueza. Tal processo gerará mudanças na composição e dinâmica das estruturas de emprego e das formas de organização da produção, o que requer alterações correspondentes nas estruturas e modalidades de aquisição e desenvolvimento das competências humanas (BRASIL, 1993, p. 21).

Como se vê, o texto propõe “desenvolvimento de competências” e “aquisição de competências” haja vista as demandas postas pela produção flexível. Defende-se o desenvolvimento de competências básicas para o exercício da cidadania e para o desempenho de atividades profissionais, assim definidas:

De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático (BRASIL, 1999, p. 24).

Como discutido no item 2.2 deste trabalho, competência liga-se à competição, o que particulariza a discussão sobre o desenvolvimento e culpabiliza o indivíduo por seu sucesso ou fracasso. Aquisição, também definida anteriormente, refere-se ao processo de adquirir, o que supõe uma relação de compra e venda.

Sobre as novas competências, Ferretti (1996, p. 128) alerta para que “não se tire dos documentos a conclusão apressada de que o capital está preocupado com o ‘novo trabalhador’ como homem e como cidadão”. Não se pode esquecer, prossegue ele, que, apesar da eloquência dos discursos, a preocupação do empresariado – representada nos documentos pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais – está circunscrita aos marcos da sociabilidade capitalista. Por mais sedutoras que possam parecer as competências que vêm sendo requeridas, elas não ultrapassam tais marcos, porque calcadas na percepção do imediato, na atenção seletiva, na memória mecânica, desprovida de compreensão, e no raciocínio que ignora a dialética dos fatos histórico-sociais.

A concepção de desenvolvimento psíquico presente nos documentos difere, radicalmente, daquela postulada por Vygotsky e seus colaboradores. A Teoria Histórico-Cultural defende que as características humanas, não naturais, desenvolvem-se na criança graças à aprendizagem. Mesmo nascendo com genes

humanos e com uma base neurológica típica da espécie, o bebê não desenvolve capacidades e comportamentos próprios do homem se não estiver inserido na cultura. É nesse sentido que a aprendizagem de conteúdos social e historicamente situados é absolutamente necessária no processo de desenvolvimento de funções psíquicas superiores. Como Vygotsky tem, na filosofia marxiana, a base epistemológica da sua teoria, o desenvolvimento a ser perseguido pela escolarização é o que confere às capacidades de percepção, atenção, raciocínio, análise e síntese, dentre outras, uma qualidade superior àquela alcançada pelo pensamento positivizado, que se guia pela razão tecnológica.

A concepção vygotskyana de desenvolvimento não se articula com a concepção economicista de “desenvolvimento de competências”, voltada ao processo produtivo. Elas partem de bases epistemológicas inteiramente distintas, que levam a pontos de chegada igualmente distintos. O discurso neoliberal, ao defender um ensino que tenha por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1999, p. 39), refere-se ao trabalho alienado, à pseudocidadania e ao desenvolvimento estreito, unidimensional, possível nessa ambiência.

O Parecer da CEB 15/98, tomando o trabalho como organizador do currículo, assim o define:

O trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular no Ensino Médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus Artigos 35 e 36. [...] O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, todos, independentemente de sua origem ou destino sócio profissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhe são próprias (BRASIL, 1999, p. 92, grifos do autor).

Já na Teoria Histórico-Cultural, trabalho é entendido de modo diverso. Leontiev (1978), apoiado em Marx e Engels, argumenta que a origem do processo de humanização se encontra no trabalho. É nele que o homem, ao mesmo tempo em que age sobre a natureza, modificando-a, é modificado em sua própria natureza,

passando a desenvolver faculdades até então inexistentes. Com o aparecimento e desenvolvimento do trabalho, o cérebro se humaniza, bem como os órgãos de atividade externa e os órgãos dos sentidos. O trabalho é necessariamente relação, e, portanto, mediação. Para a psicologia soviética, aí se encontra o fator responsável pelo desenvolvimento, a categoria central quando se quer examiná-lo.

Com o advento da ordem capitalista, o trabalho é dividido em partes estanques, realizadas por diferentes trabalhadores. De maneira que a execução de uma parte se torna sem sentido para quem a executa, além de limitar, sobremaneira, o desenvolvimento do indivíduo que repete sempre os mesmos movimentos e exercita as mesmas capacidades, alienadas, tal como a atividade prática. Não bastasse o fracionamento do trabalho em tarefas, ele é transferido à máquina que, por sua vez, vem sendo informatizada a passos largos. São mudanças que fazem do trabalho uma atividade abstrata, que escapa ao entendimento e ao controle do sujeito. Marcuse assim descreve o trabalho nos moldes capitalistas:

No seio do conjunto tecnológico, o trabalho mecanizado no qual reações automáticas e semi-automáticas preenchem a maior parte (senão o todo) do tempo de trabalho continua sendo, como uma ocupação para toda a vida, uma escravidão exaustiva por causa do aumento na velocidade do trabalho, controle dos operadores de máquinas (em vez do produto) e isolamento dos trabalhadores uns dos outros (1967, p. 43).

Do modo como o trabalho se apresenta, ao invés de ser fonte de experiência formativa, ele embrutece. Sem contar que o trabalho formal míngua à medida que a automação flexível avança. Frente a essa realidade, não se pode tomar como ponto de chegada para a educação a formação para o trabalho. À escolarização, cabe perseguir este aspecto, mas, para além dele, há que promover experiências crítico-formativas, objetivando o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas.

O Parecer da CEB 15/98, por traduzir anseios empresariais, organiza o currículo em três grandes áreas, enfatizando a tecnologia e a constituição de competências e habilidades. São elas:

- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades [...]

- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, objetivando a constituição de habilidades e competências [...]
- Ciências Humanas e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades [...] (BRASIL, 1999, p. 107-108).

O eixo de estudo das ciências passa a ser a tecnologia, mais precisamente, seus princípios, impacto sobre a vida social, importância na contemporaneidade e aplicação no cotidiano. A tecnologia é recomendada como eixo integrador de todas as áreas e disciplinas. Observe-se:

A presença das TECNOLOGIAS em cada uma das áreas merece um comentário mais longo. A opção por integrar os campos ou atividades de aplicação, isto é, os processos tecnológicos próprios de cada área de conhecimento, resulta da importância que ela adquire na educação geral – e não mais apenas na profissional – , em especial no nível do Ensino Médio. Neste, a tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho (BRASIL, 1999, p. 106).

O foco não está no ser humano, na atenção que se deve ter para com o atendimento de suas necessidades básicas, secundarizadas em prol do consumo de supérfluos, e sim na tecnologia, tal como ela é produzida e consumida na sociedade capitalista. Nessa perspectiva, desenvolvimento humano é entendido como constituição de competências e habilidades, requisitadas pela tecnologia de ponta. O Parecer da CEB 15/98 (BRASIL, 1999, p. 107-109) e a Resolução da CEB 03/98 (BRASIL, 1999, p. 115-118), ao descreverem as áreas de conhecimento que devem fazer parte da proposta curricular para o Ensino Médio, apresentam, detalhadamente, as competências e habilidades a serem adquiridas pelos alunos ou, dito de outra forma, o desenvolvimento esperado. Essas competências e habilidades são listadas na forma de itens, as quais, uma vez mais, denotam a fragilidade teórico-metodológica do texto. Apesar do emprego de expressões que sugerem uma preocupação em aprender os conteúdos no movimento de transformação social, essa linha de análise não se sustenta. Isto porque, de acordo com a orientação oficial, o centro para o qual os conteúdos devem convergir não são as relações sociais de produção que impedem o exercício da cidadania, o desenvolvimento pleno do indivíduo, sua autonomia. Ao invés disso, são as tecnologias que precisam ser conhecidas e operadas na mesma ótica em que são produzidas, isto é, na ótica do capital.

Participando do debate acerca dos fins da tecnologia, Marcuse (1997, p. 13) pondera: “a técnica por si mesma pode promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abundância, tanto a extensão quanto a abolição da labuta”. Em se querendo objetivar seu potencial libertador, a discussão deve se voltar para os homens, que são parte integrante da tecnologia, no quanto a inventam ou a operam, como também, no quanto determinam sua aplicação e utilização. O ensino, neste sentido, não pode se limitar à mera aprendizagem dos processos tecnológicos, mas, principalmente, levar o aluno a pensar sobre formas alternativas de produção e uso da técnica, que não aquelas ditadas pelo consumo. Ao que tudo indica, não é esse o ponto de vista da legislação educacional para o Ensino Médio no Brasil.

Os documentos estudados, ao mesmo tempo em que defendem o desenvolvimento de habilidades e competências nos termos identificados, recorrem a Vygotsky para fundamentar seus escritos, entrando em contradição. Ao recomendar a contextualização dos conteúdos curriculares, o Parecer cita Vygotsky, mais especificamente, sua concepção de desenvolvimento. Não obstante, no parágrafo anterior – como se constata abaixo – teoriza sobre um “desenvolvimento autônomo”, alheio à Teoria Histórico-Cultural.

As visões, fantasias e decisões sobre o próprio corpo e saúde, base para um desenvolvimento autônomo, poderão ser mais bem orientadas se as aprendizagens da escola estiverem significativamente relacionadas com as preocupações comuns na vida de todo jovem: aparência, sexualidade e reprodução, consumo de drogas, hábitos de alimentação, limite e capacidade física, repouso, atividade, lazer (BRASIL, 1999, p. 94).

Como interpreta Vygotsky (1998), o desenvolvimento parte do social, das relações que o jovem estabelece com a cultura, com professores, com adultos ou outros jovens mais experientes. Trata-se de reconstituição interna de capacidades que, antes, estão dadas nessas relações. É pela mediação, em particular por intermédio da linguagem, que o desenvolvimento ocorre. Portanto, de acordo com essa referência conceitual, não há como o desenvolvimento ser autônomo.

Ainda com relação à passagem destacada acima, vale ressaltar a visão que ela comunica sobre as preocupações da juventude. Essas preocupações não são

universais, ahistóricas. A “aparência, sexualidade e reprodução, consumo de drogas, hábitos de alimentação, limite e capacidade física, repouso, atividade, lazer” (1999, p. 94) são preocupações que, longe de serem naturais e inerentes à adolescência, são forjadas no interior de culturas, adquirem diferentes significados e grau de importância no convívio social. No caso em questão, é preciso analisar tais caracteres no âmbito da sociedade do consumo. É a partir dessas significações sociais que se constrói no jovem uma identidade.

Detendo-se, mais atentamente, ao conteúdo do Parecer da CEB 15/98, no que trata do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos (BRASIL, 1999, p. 89-90), observa-se que um elemento essencial da teoria proposta por Vygotsky foi retirado, qual seja, a mediação do professor, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento dos conceitos científicos.

Conforme Vygotsky (2000), a criança e o adolescente, sob a mediação do professor, articulam conceitos espontâneos e científicos, estabelecendo relações que lhe permitem ir além do imediatamente perceptível. Aí, repousa a importância da aprendizagem deliberadamente orientada para o desenvolvimento das capacidades psíquicas. A passagem de um nível de elaboração conceitual para outro mais elevado, como o conceito científico, depende da mediação do adulto, sobretudo quando se busca uma leitura histórica desse conceito. Na escola, o ensino conduzido com essa preocupação permite ao jovem atingir um nível de desenvolvimento, de compreensão que ele não conseguiria atingir por conta própria.

Em contraposição à relação pessoa/pessoa, à mediação direta e consciente exercida pelo professor, segundo Vygotsky imprescindível à aprendizagem e ao desenvolvimento, os documentos chegam a propor a incorporação de novas tecnologias com a finalidade de promover a educação à distância. O artigo 80, da LDB, Lei 9394/96, prevê o incentivo ao ensino à distância, quando prescreve:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação à distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especialmente credenciadas pela União.

§ 4º. A educação à distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1999, p. 55).

A não observância do fundamento maior da teoria de Vygotsky, sem o que não se pode postular a formação do ser crítico, é compreensível quando se considera que a lógica que orienta as reformas educacionais é a mesma que perpassa a economia de mercado. Ela prioriza a contenção de gastos e a substituição do homem pela máquina.

Ao dispor sobre as competências e habilidades objetivadas na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a Resolução da CEB 03/98 insere as novas tecnologias na educação da seguinte maneira:

f) Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhe dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar.

g) Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a *função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias*.

h) Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

i) Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida (BRASIL, 1999, p. 116).

O computador é apresentado aos educadores como um recurso que motiva a aprendizagem e ensina por si. Entretanto, ao se discutir a educação e as novas tecnologias, é preciso indagar sobre o potencial formativo dessas últimas. Crochík (1998) mostra que o computador, tendo adentrado a escola com os mesmos propósitos para os quais foi pensado e construído no âmbito da produção, converte-se em instrumento de dominação e manipulação das massas. Sua inserção na educação se dá não com fins pedagógicos, mas por determinação do processo produtivo. Os conhecimentos veiculados pelos programas educativos informatizados e os procedimentos adotados na realização das atividades devem ser formatados de

acordo com o modelo positivista de pensamento e ação. Os conteúdos não podem conter ambigüidades ou contradições e são fragmentados em partes dispostas numa seqüência segundo a lógica da razão técnica. As atividades são formatadas de modo que possam ser feitas independentemente de quem as propõem. Isto significa que não exigem nem interpretação, nem reflexão sobre o real. Restringindo-se ao raciocínio lógico-matemático, essa espécie de ensino distancia-se dos objetivos da educação para a emancipação.

Nos dizeres de Crochík (1998, p. 131),

[...] o computador é um instrumento, fruto do trabalho humano acumulado, mas aparece desprovido de características humanas. Se representa o domínio que os homens têm sobre a natureza e sobre parte da natureza de seu pensamento, esse pensamento perde a sua naturalidade ao apresentar-se como protótipo do pensamento perfeito sem interferência daquilo que é próprio ao homem: a sua história. Mais do que isso, a formalização da qual o computador é fruto e propagador despossui tanto as contradições sociais, que não consegue processar, quanto a interferência subjetiva necessária do pensamento, que permite que ele seja mais do que a mera reprodução do mundo pensado. Ou seja, [...] a introdução do computador no ensino não só aponta para a aproximação da escola ao setor de produção, como também contribui para a eliminação da reflexão sobre o real.

A opção pedagógica, explicitada nos documentos, é pelo uso das novas tecnologias, preferencialmente do computador, na mesma perspectiva em que são produzidas. Em se adotando esse encaminhamento, perde-se em termos qualitativos na formação dos jovens, pois a educação à distância, ou aquela intermediada pela máquina, impossibilita a relação direta professor/conhecimento/aluno. Como a realidade social é complexa e contraditória, dominada por uma trama de poder político e econômico, sua compreensão em sala de aula passa, necessariamente, pela intervenção do professor que, trabalhando os conteúdos em sua historicidade, situa o aluno na sociedade em que vive. A interpretação crítica – porque pautada no conhecimento histórico-social – que o aluno faz, primeiramente, em sala com a ajuda do professor e dos colegas mais experientes, ele a fará, por si, em momentos posteriores. Adotando-se a máquina como instrumento de ensino, está-se optando por um desenvolvimento estreito de capacidades que só lidam com as categorias da razão técnica: certo ou errado. Esta prática vai em sentido contrário ao pleno desenvolvimento do educando, tão enfatizado nos textos em questão.

Na sociedade capitalista, tem-se a idéia de que a comunicação via máquina é a mais elaborada, a melhor, a que veio para encurtar distâncias e aproximar os homens. O texto impresso é tido como superior ao manuscrito. Associa-se o computador ao raciocínio mais que perfeito, imune ao erro, a não ser do humano, das mãos e mente que o operam. As imagens veiculadas pela televisão, mesmo que em documentários gravados parecem ser as únicas, inquestionáveis. Navegando pela *Internet*, tem-se a impressão de tomar decisões, realizar escolhas a todo instante, de estar vivendo uma autonomia sem limites. Com as explicações de Marcuse (1967), Adorno (1969) e Crochík (2003), pode-se adentrar o âmago dessas crenças. Apesar das facilidades de comunicação postas pela tecnologia informacional, o isolamento e o individualismo só têm feito aumentar, observa Marcuse (1967). Mesmo porque, completa Crochík (2003, p. 100): “a informação para ser transmitida pelo computador precisa ser submetida à lógica que depura todo seu significado subjetivo [...]”. Sobre o texto impresso, é preciso ter presente que ele abrevia o tempo do pensar. Ao refletir sobre cultura e formação na atualidade, Adorno (1969) insiste que não apenas conteúdo e forma não se separam, a forma (das capacidades humanas) depende do meio que a conforma. O raciocínio que os programas informatizados exercitam e promovem, como já foi dito, é o que permeia a lógica reprodutivista, o que ignora as relações que configuram os fatos. Centrando-se no dado, esse raciocínio não deixa ver o que existe em potencial. As imagens que chegam aos homens por intermédio da TV não são as únicas possíveis, nem as que melhor traduzem a realidade dos fatos, mas aquelas que melhor atendem aos interesses de quem as seleciona. E, por fim, no que diz respeito à ampla liberdade de escolhas que a sociedade do consumo parece ter conferido aos indivíduos, importa lembrar que as possibilidades dentre as quais se pode optar foram, antes, pensadas e definidas em consonância com o que dá vantagem ao poder econômico. Isto posto, ajuiza-se que uma educação preocupada, antes de tudo, em formar sujeitos adaptados às novas tecnologias está, desde sua origem, fadada ao fracasso da formação do sujeito crítico. Contrapondo-se à veiculação de valores dogmatically positivos, Adorno (1995, p. 79-80) propõe:

[...] o ensino [...] não deveria consistir apenas em aprender a escolher o que é certo, e na apreensão do mesmo por meio de categorias, mas, desde o início, este ensino deveria desenvolver as

aptidões críticas; ele deveria conduzir as pessoas, por exemplo, à capacidade de desmascarar ideologias; deveria protegê-las ante identificações falsas e problemáticas, protegendo-as sobretudo em face da propaganda geral de um mundo que a mera forma de veículos de comunicação de massa desta ordem já implica como dado.

No Plano Nacional de Educação, elaborado mais recentemente, fica claro o incentivo ao uso das novas tecnologias, inclusive com investimentos previstos para a formação do professor nesse aspecto. Não haveria problema não fosse o modo como o uso desses recursos é recomendado, a saber, de maneira a alimentar as condições sociais – de exclusão e controle – das quais surgem. Da sistematização do Plano Decenal de Educação à sistematização do Plano Nacional, transcorreram oito anos. Entretanto as discussões não tomaram outra direção, ao invés disso, prosseguiram no mesmo sentido. No Plano, afirma-se:

O Ministério da Educação, nesse setor, tem dado prioridade à atualização e aperfeiçoamento de professores para o ensino fundamental e ao enriquecimento do instrumental pedagógico disponível para esse nível de ensino. A TV Escola e o fornecimento, aos estabelecimentos escolares, do equipamento tecnológico necessário constituem importantes iniciativas. [...] Estão também em fase inicial os treinamentos que orientam os professores a utilizar sistematicamente a televisão, o vídeo, o rádio e o computador como instrumentos pedagógicos de grande importância. O Ministério da Educação, a União e os Estados são parceiros necessários para o desenvolvimento da informática nas escolas de ensino fundamental e médio (BRASIL, 2001, p. 111).

O item 6.3, do referido Plano, que trata dos objetivos e metas da “educação à distância e tecnologias educacionais”, traduz, com precisão, o investimento pesado previsto para essa área e que vem sendo feito. Os números falam por si:

Capacitar, em cinco anos, pelo menos 500.000 professores para a utilização plena da TV Escola e de outras redes de programação educacional.

Instalar, em dez anos, 2000 núcleos de tecnologia educacional, os quais deverão atuar como centros administrativos dos sistemas de ensino no acesso aos programas informatizados e aos vídeos educativos.

Instalar, em cinco anos, 500.000 computadores em 30.000 escolas públicas de ensino fundamental e médio, promovendo condições de acesso à *internet*.

Capacitar, em dez anos, 12.000 professores multiplicadores em informática da educação.

Capacitar, em cinco anos, 150.000 professores e 34.000 técnicos em informática educativa e ampliar em 20% ao ano a oferta dessa capacitação (BRASIL, 2001, p. 114-115).

Do montante de dinheiro a ser investido, deduz-se o valor atribuído à informatização das escolas e ao preparo do professor para responder aos apelos do setor. Não se pretende, aqui, defender uma volta ao passado e a abolição das tecnologias no âmbito educativo. O problema é que a televisão, o computador e, mais recentemente, a *internet* deixam de ser vistos como recursos, como meios que só podem auxiliar em determinadas atividades, justamente porque contêm sérios limites no que diz respeito ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento. Esses recursos passam a ser vistos como norte da formação, como fim. O professor precisa saber que o uso do computador no ensino implica uma compreensão do real reduzida à sua lógica, à lógica formal, positivista. Este fato consiste numa limitação seríssima quando se quer, por intermédio do ensino, transpor o pensamento reificado. Tal como se verificou em relação à aprendizagem, no item anterior, o desenvolvimento do psiquismo não pode ser pleno e tampouco a formação pode ser integral se o parâmetro que orienta o trabalho pedagógico conduz à adaptação como ponto de chegada.

2.4 A RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO SEGUNDO A LEGISLAÇÃO

Como visto no primeiro capítulo deste trabalho e retomado nos itens 2.2 e 2.3, aprendizagem e desenvolvimento não são coincidentes, mas interligados por relações de dependência. Considerando que cada um desses processos tem identidade própria, embora unidos, o intento, neste momento, é apreender como a relação entre ambos é concebida nos documentos que se põem como parâmetro para o Ensino Médio. A investigação desse particular é necessária quando se pretende identificar as teorias de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que, demonstra Vygotsky (1998), a maneira como esses processos são combinados, ou seja, se a aprendizagem promove o desenvolvimento ou se, ao invés disso, este último é condição para que a aprendizagem ocorra, é um elemento central na caracterização das diferentes teorias.

O estudo dos seis documentos dos quais esta pesquisa se ocupa, voltado mais precisamente para as questões de aprendizagem e desenvolvimento, permite perceber que todos eles se remetem às idéias expressas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, documento elaborado em março de 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia. O Brasil participou da conferência e, conforme já detalhado no item 2.1 deste capítulo, elaborou, valendo-se dela, o Plano Decenal de Educação, com apoio financeiro e assessoria do Banco Mundial.

A influência direta das concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano, postuladas na declaração de Jomtien, sobre a legislação brasileira fica evidente em expressões como “necessidades básicas de aprendizagem”, “aprender a aprender”, “desenvolvimento pleno das potencialidades” e “desenvolvimento permanente”, repetidamente empregadas nos diferentes textos estudados.

Esta constatação justifica que a Declaração Mundial de Educação para Todos seja tomada como ponto de partida na análise da relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

A referida Declaração dá um destaque especial à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem que, além de estar em seu título, faz-se presente em diversas passagens do documento. Ele assim as define:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (BRASIL, 1993, p. 73).

A definição do que se denomina necessidades básicas de aprendizagem, embora leve em conta as variações sócio culturais nelas implicadas, continua dando idéia de que – dispostas as oportunidades, os instrumentos e os conteúdos – é o sujeito que aprende e se desenvolve. Se, de um lado, a definição citada se aproxima da teoria vygotskyana quando pressupõe que aprendizagem produz desenvolvimento, de outro lado, distancia-se, completamente, desse referencial ao negligenciar o papel da mediação, imprescindível para que ambos os processos se realizem.

Além disso, na passagem acima, não se consideram as profundas diferenças, nas condições de aprendizagem e desenvolvimento, de que dispõem crianças e jovens em uma realidade marcada por altos índices de exclusão social. A afirmação de que toda pessoa deve estar em condições de aproveitar a educação é idealista. Não se questiona a origem das diferenças, as relações sociais de produção. Encampar esse conjunto de idéias é acreditar que as desigualdades presentes na sociedade podem ser resolvidas no âmbito da cultura e da educação. E, se isso não ocorrer, culpabiliza-se o indivíduo, pois, segundo o que se apregoa, cada pessoa deve estar apta a aproveitar as oportunidades que a sociedade oferece.

Os termos aprendizagem e desenvolvimento aparecem separadamente no texto da Declaração de Jomtien, havendo clara predominância do primeiro. Quando vêm juntos, a relação entre eles pode ser apenas inferida, posto que não está devidamente explicitada. Diz o documento:

A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (BRASIL, 1993, p. 73-74).

No texto da LDB , em seu artigo 35, encontram-se, dentre as finalidades do Ensino Médio,

II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1999, p. 46).

Como analisado em situações passadas, aprendizagem é tomada como uma capacidade que, tendo sido constituída, torna o sujeito apto a continuar aprendendo por conta própria, daí a expressão “aprender a aprender”, largamente empregada. O desenvolvimento, por sua vez, não está diretamente afeto às funções psicológicas superiores, dentre as quais encontram-se a percepção, a memória, o raciocínio e a atenção. Esta citação, e tantas outras que poderiam ser arroladas, refere-se ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico sem, no entanto, levar em conta que, para se constituir, depende da qualidade das funções antes mencionadas, em última instância, depende dos conteúdos aprendidos e do como são aprendidos. Criticidade, alerta Marcuse (1967), pressupõe conhecimento da realidade social. Sem a leitura histórica dos conteúdos, não há como formar o pensamento crítico. A correlação entre aprendizagem e desenvolvimento, tão cara à educação escolar, que visa promover o indivíduo como ser humano – e não como mero instrumento a serviço do mercado –, não é posta às claras para o professor.

Ao mesmo tempo em que os documentos insistem no propósito de desenvolvimento pleno do ser humano como meta da educação, o conceito de desenvolvimento se limita às capacidades de que necessita a produção capitalista, como atesta o que se segue.

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção (BRASIL, 1999, p. 23).

A crença é a de que o trabalho, embasado na tecnologia informacional, requer capacidades que levem ao pleno desenvolvimento humano. Sobre esta crença, dois pontos merecem ser lembrados. Primeiro, as capacidades demandadas pela automação flexível são novas – quando comparadas àquelas necessárias à produção taylorista/fordista – tão somente em seus aspectos técnicos. A lógica do

trabalho que incorporou a tecnologia informacional e, portanto, das capacidades nele exercitadas não mudou. É a lógica formal, que não lida com contradições, nem com o devir (CROCHÍK, 1998). Segundo, as relações sociais de produção capitalista não comportam o pleno desenvolvimento do indivíduo. Desde os escritos de Marx (1984), sabe-se que não cabe afirmar o desenvolvimento unilateral sem que se questione as relações sociais vigentes.

Se o que se objetiva com a educação escolar é a formação das funções psíquicas, conferindo-lhes uma dimensão superior à requerida pelo trabalho, então, faz-se necessária uma outra teoria de aprendizagem e desenvolvimento, que não a recomendada pelos documentos oficiais. Como demonstram alguns trechos citados neste capítulo, os documentos contêm incoerências teóricas que comprometem a metodologia e as finalidades do ensino. A incoerência é observada tanto no que diz respeito à leitura que se faz dos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento nas concepções de Piaget e Vygotsky, como na relação dúbia que se estabelece entre esses conceitos. Uma dubiedade calcada, especialmente, na junção de duas teorias distintas e incompatíveis desde os seus fundamentos e na interpretação de ambas permeada pelo pensamento neoliberal.

A confusão conceitual se impõe ao longo dos documentos. No artigo 8º da Resolução da CEB 03/98, tem-se, em um mesmo parágrafo, um princípio vygotskyano basilar, o de que a aprendizagem é essencial ao desenvolvimento e o apelo à interdisciplinaridade que, nos documentos, é interpretada à luz do positivismo e voltada às competências de que o mercado produtivo não pode prescindir.

IV – a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado (BRASIL, 1999, p. 115).

Diferentemente do que propõe a orientação oficial para o Ensino Médio, a Teoria Histórico-Cultural conceitua aprendizagem e desenvolvimento como processos imbricados desde sua origem. Eles formam uma unidade indissolúvel, mas sem

serem sinônimos. É certo que a aprendizagem é condição para que o desenvolvimento ocorra. Porém é igualmente verdadeiro que, entre ambos, há interferências mútuas. O aprendizado provoca o desenvolvimento que, por sua vez, ao alargar as capacidades psicológicas, possibilita novas aprendizagens, mais complexas, de maneira que um processo empurra o outro em direção a níveis superiores (VYGOTSKY, 1998).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, sistematizado por Vygotsky, é de extrema importância para a educação, pois demonstra que a formação de conceitos e capacidades demanda atividades partilhadas, demanda ensino, não ocorrendo no isolamento. Pensando nas novas tecnologias que adentram o espaço pedagógico, não basta expor o aluno a conteúdos televisivos, a *softwares* de última geração ou à *internet*, esperando que ele, por si, por *insight*, estabeleça as relações e forme novos conceitos. Ele pode, isto sim, desenvolver a habilidade de operar mais rapidamente a máquina e utilizar a lógica matemática, que lhe é imposta pelo instrumental, e porque não dizer, dominante na sociedade capitalista. Mas é somente com a mediação direta do adulto, atuando deliberadamente na Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno, que este pode atingir um nível real mais elevado. E não é qualquer mediação que importa, senão aquela que, dispondo da compreensão histórica e dialética da sociedade, faculte ao aluno o aprendizado de conteúdos com sentido e, por essa via, alargue suas capacidades cognitivas e afetivas.

Não se percebe, nos documentos estudados, uma concepção clara e definida do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, justamente porque os conceitos de aprendizagem e de desenvolvimento, bem como a relação entre ambos estão assentados em diferentes bases teóricas e, portanto, não se sustentam. Por vezes o ensino aparece como adoção de diferentes estratégias para que possam potencializar a interação em sala de aula, como no caso abaixo, quando o Parecer da CEB 15/98 se posiciona quanto à organização curricular.

[...] adotar estratégias de ensino diversificadas, que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores, bem como potencializem a interação entre aluno-professor e aluno-aluno para a permanente negociação dos significados dos conteúdos curriculares, de forma a propiciar formas coletivas de construção do conhecimento (BRASIL, 1999, p. 87).

No item seguinte, ainda sobre a organização curricular, transparece uma postura marcadamente construtivista, em que o processo de construção do conhecimento se centra no aluno. Ao professor cabe:

[...] estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou 'reinventar' o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situações sociais (BRASIL, 1999, p. 87).

Os mesmos apontamentos para a organização curricular manifestam uma preocupação que tende à educação histórico-crítica ao recomendar que os conteúdos escolares sejam contextualizados. Isto, no entanto, sem abrir mão da centralidade do aluno na construção da sua autonomia intelectual. A orientação se faz nos seguintes termos:

[...] tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual (BRASIL, 1999, p. 87-88).

Contexto, aqui, em conformidade com os preceitos neoliberais, é sinônimo de meio circundante, de vivência cotidiana do aluno. A escola, ao valorizar o cotidiano, sem discuti-lo à luz do saber científico; ao deixar o aluno construir seu conhecimento, sem a interferência proposital e segura do professor; ao partir dos interesses do aluno, sem entrar no mérito desses interesses, perde um espaço valioso de atuação crítica, de aprendizado nesses termos. Se, no âmbito do trabalho, não existe mais espaço para a experiência formativa, devido à cisão estabelecida entre concepção e ação, é na escola que ela pode se tornar realidade. Para tanto, faz-se necessária a mediação intencional de pessoas, especialmente do professor, no sentido de ensinar o aluno a analisar, interpretar, estabelecer relações, ou nos dizeres de Vygotsky (1996), ensinar-lhe o pensamento dialético que, segundo ele, é a forma superior de pensamento.

Alternâncias e até justaposição de teorias põem em questão o parâmetro de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento psíquico que os profissionais da educação possam abstrair dos documentos já nominados.

Por vezes, o professor é colocado em um segundo plano, cabendo-lhe pensar estratégias e atividades que permitam ao aluno construir e reconstruir, criativamente, o conhecimento. Para tanto, o Parecer da CEB 15/98 busca respaldo nas idéias de Jean Piaget, para quem o desenvolvimento se antepõe à aprendizagem. Diz o documento:

As competências estão indicadas quando a lei prevê um ensino que facilite a ponte entre a teoria e a prática. É isto também que propõe Piaget, quando analisa o papel da atividade na aprendizagem: *compreender é inventar ou reconstruir, através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir* (BRASIL, 1999, p. 91-92, grifos do autor).

O mesmo Parecer recorre, com freqüência, a Vygotsky, além de forçar uma articulação desses dois autores com o discurso das competências. Na passagem que se segue, contraditoriamente, a opção pelo postulado vygotskyano recobra a importância da aprendizagem e, desta maneira, do ensino para o desenvolvimento.

Outra observação feita pelos estudos de Vygotsky refere-se à existência de uma interdependência entre a aprendizagem dos conteúdos curriculares e o desenvolvimento cognitivo. Embora já não se aceitem as idéias herbatianas da disciplina formal, que supunha uma associação linear entre cada disciplina escolar e um tipo específico de capacidade mental, também não é razoável supor que o desenvolvimento cognitivo se dá de forma independente da aprendizagem em geral e, em particular, da aprendizagem sistemática organizada pela escola (BRASIL, 1999, p. 90).

Ao discutir a necessidade de se efetuar um ensino considerando a interdisciplinaridade entre os conteúdos das diferentes áreas, os escritos reforçam o encaminhamento anterior, trazendo à tona a relação pensamento/linguagem, tal como a entende Vygotsky. Segundo ele, *“uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece na sombra”* (VYGOTSKY apud BRASIL, 1999, p. 90, grifos do autor). Nessa perspectiva, a linguagem é o principal instrumento pelo qual o professor deve valer-se na mediação entre o conhecimento científico e o aluno. A linguagem contém em si as formas de pensamento, logo, é fator decisivo no desenvolvimento intelectual.

Todavia, desse posicionamento teórico, não pactua Piaget, donde se tem que as ponderações sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento não sinalizam para o professor um percurso de trabalho claro e seguro, isto porque contém incoerências. Afinal, é o aluno quem constrói o conhecimento com base em esquemas cognitivos já desenvolvidos ou, ao contrário, este desenvolvimento depende da aprendizagem? O professor é o elemento essencial no trabalho de mediação em sala de aula ou é um organizador de estratégias, um facilitador? Qual o desenvolvimento que se pretende, o de competências definidas pelo trabalho reduzido à labuta, ou o da capacidade analítico-reflexiva que leva a perceber os limites dessas competências? Aprendizagem de conteúdos curriculares e desenvolvimento cognitivo são processos interdependentes ou são processos distintos? Essas e outras dúvidas são inevitáveis quando se toma como parâmetro para o Ensino Médio, os documentos oficiais.

Não basta citar a teoria de Vygotsky, despida de seu fundamento marxiano, na tentativa de filiar os documentos ao compromisso da emancipação humana. O que prepondera, nos diferentes textos analisados, é o incentivo à formação que atende aos interesses econômicos. Na linha de raciocínio empresarial, o foco está nas competências e habilidades a serem adquiridas para melhor adaptação do sujeito ao trabalho. Ao sublinhar o intento de conciliação entre tecnologia e humanismo, sem pôr em xeque o modo como a tecnologia é produzida e consumida, o Parecer da CEB 15/98 (BRASIL, 1999, p. 73) torna patente o propósito de manter a educação nos termos que convém à continuidade do sistema capitalista. Atente-se para o que, nele, se está evidenciando:

Sintonizada com as demandas educacionais mais contemporâneas e com as iniciativas mais recentes que os sistemas de ensino do mundo todo vêm articulando para respondê-las, a LDB busca conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios científicos que presidem a produção moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual. Esse equilíbrio entre as finalidades 'personalistas' e 'produtivistas' requer uma visão unificadora, um esforço tanto para superar o dualismo, quanto diversificar as oportunidades de formação.

Não há como conciliar tecnologia e humanismo sem mexer na raiz do problema, ou seja, sem que se alterem as bases da sociedade capitalista, mais precisamente, as relações sociais que ditam o modo como se deve produzir e consumir essa tecnologia. Não basta uma visão unificadora para superar o dualismo, conforme anunciado no Parecer. O salto qualitativo implica a exploração da técnica sob novos moldes, a exploração com fins humanos. Mas não é o que acontece na atualidade. Marcuse (1967, p. 217) participa: “a técnica, como um universo de instrumentos, pode aumentar tanto a fraqueza como o poder do homem. Na fase atual, ele se apresenta talvez mais impotente com relação ao seu aparato do que nunca dantes”.

Embora os escritos venham revestidos de uma preocupação com o sujeito, com a subjetividade e a cidadania, a base epistemológica, na qual ele se apóia, não sustém uma luta no sentido de realizar esse feito porque está comprometida com o princípio da acumulação, do ter e não do ser. O desenvolvimento pretendido é, pois, o que adequa a população ao consumo e, parte dela, à empregabilidade. Sim, apenas parte da população precisa estar apta ao trabalho formal, devido à redução drástica de postos de trabalho advinda da automação flexível (HARVEY, 1992).

Em suma, há que se olhar, com cuidado, para a forma como a Teoria Histórico-Cultural é entendida e inserida nos documentos estudados. Recortada e mesclada a outras teorias, acaba perdendo o potencial esclarecedor no tocante aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como no que tange à relação entre ambos e com o ensino. A interpretação economicista da teoria subordina esses processos às leis do mercado e à adaptabilidade dos jovens à produção.

Compreender a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico na perspectiva de Vygotsky significa reconhecer a historicidade do homem e, por conseguinte, do conhecimento humano. É por meio da transmissão/apreensão do saber, da experiência histórico-cultural que se reconstituem as formas de pensar e sentir nos mais jovens. Para que tais formas intelectual-afetivas superem a alienação que caracteriza o modo de viver e de ser contemporâneo, concorrem, significativamente, a espécie de ensino, de explicações, de mediação, enfim, a que crianças e jovens têm acesso. Compartilhando dessa preocupação, Frigotto (2000, p. 31) escreve:

A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do mono domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos homens de negócios e os organismos que os representam.

As reformas no campo da educação, levadas a termo no Brasil na década de 1990, tiveram forte influência das idéias neoliberais, decorrentes da presença constante do Banco Mundial e seus agentes não só como financiadores, mas como definidores da filosofia, dos valores e das políticas para a educação. Estes devem ser entendidos como parte integrante de um processo maior de reestruturação mundial do capitalismo.

Os representantes do poder econômico ditam os rumos da discussão, formulando e respondendo questões ligadas à educação e à política, com o mesmo embasamento teórico-metodológico que tratam a economia de mercado. Pontos centrais da educação, como aprendizagem, desenvolvimento e ensino, são abordados como insumos e avaliados quanto ao seu impacto na produtividade.

Não há dúvida de que os documentos recorrem a grandes pensadores da aprendizagem e do desenvolvimento como Piaget e Vygotsky. Não obstante, a leitura que se faz de seus escritos – como se pertencessem a uma mesma matriz epistemológica, o que autoriza a soma de idéias – conduz a sérios equívocos metodológicos. Esses equívocos, juntamente com o propósito economicista que norteia os documentos, tornam dúbias as orientações que deles se abstraem no que diz respeito à aprendizagem, ao desenvolvimento das funções psíquicas e, por decorrência, ao ensino.

CAPÍTULO III

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR

Neste terceiro capítulo, o objetivo é analisar, na fala dos professores de Ensino Médio, a ou as concepções de aprendizagem e desenvolvimento a que eles recorrem para compreender sua atividade docente. Comparando-as com o que prescrevem os documentos oficiais, importa saber se a proposta contida nos referidos documentos está, de fato, sendo posta em prática. Ou se, diferentemente disso, o professor concebe e executa seu trabalho com base em outro referencial teórico. Nesse caso, está se perguntando qual é.

Considerando as preocupações acima, esta etapa do trabalho tem início com a descrição dos contatos estabelecidos com as escolas que participaram da pesquisa e de como ocorreram as entrevistas. Em seguida, valendo-se de elementos dispostos nos capítulos anteriores, examinam-se as concepções de aprendizagem nas falas dos professores do Ensino Médio. Há sintonia entre o que prescrevem os documentos oficiais e o que entendem os professores? Na seqüência, repete-se a mesma análise, agora, tendo como foco o desenvolvimento. Por fim, discute-se como a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é entendida pelos professores.

3.1 DA INVESTIGAÇÃO DE CAMPO

Dada a limitação de tempo³³, não seria possível propor um estudo de campo mais abrangente, que compreendesse um número maior de escolas estaduais que oferecem Ensino Médio no município de Maringá/PR. Frente a essa constatação,

³³ Está se referindo ao tempo de dois anos previsto para a conclusão do curso de mestrado.

adotou-se um critério de escolha daquelas escolas nas quais a investigação seria empreendida. Do total de vinte e três escolas estaduais que têm Ensino Médio, foram selecionadas três para a pesquisa, sendo uma localizada no centro da cidade, uma situada em um bairro próximo ao centro e uma situada na periferia de Maringá. A intenção foi verificar se havia diferenças relevantes entre escolas do centro e da periferia quanto à titulação dos professores e, por decorrência, ao entendimento que têm sobre aprendizagem e desenvolvimento.

Em cada escola, foram entrevistados três professores, sendo um da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, um da área de Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e um da área de Ciências humanas e suas tecnologias, conforme a divisão por áreas prevista no Parecer CEB nº 15/98 e instituída pela Resolução CEB 03/98 (BRASIL, 1999), perfazendo um total de nove professores. Embora, a princípio, houvesse a intenção de entrevistar um professor de cada série, na prática, constatou-se que muitos professores ministram aulas nas três séries do Ensino Médio. A escolha das escolas e dos professores pautou-se pela busca de um contingente diversificado, representativo das três áreas de conhecimento.

A realização dessa etapa da pesquisa teve início no dia 03 de junho de 2004, com o contato formal estabelecido junto ao Núcleo Regional de Educação de Maringá/PR, visando obter autorização para a realização da pesquisa com professores do Ensino Médio. No Núcleo, em conversa com a chefe geral e com a pessoa responsável pelo Ensino Médio, foram expostos os objetivos da pesquisa, as razões que a justificam e os procedimentos adotados, dentre os quais estão as entrevistas com professores do referido nível de ensino. Ambas concordaram com o que estava sendo solicitado e enfatizaram o interesse em conhecer os resultados obtidos. Frente a manifestação, foi assumido o compromisso de encaminhar ao Núcleo uma cópia do trabalho de dissertação.

Depois de explicitado, às duas profissionais já identificadas, o critério a ser adotado na escolha das escolas, foram passados o nome e o endereço de três delas que se adequavam ao que fora estipulado, bem como o nome dos respectivos diretores e

telefones para contato. Para preservar a identidade das escolas e dos professores que participaram da pesquisa, a escola central será denominada de Escola X, aquela localizada em um bairro será identificada como Escola Y e a de periferia, doravante, será Escola Z.

Estabelecido o contato preliminar com o Núcleo Regional de Educação de Maringá/PR, cumpriu-se o trâmite exigido: um ofício foi encaminhado à chefia deste órgão, solicitando a autorização formal para a realização da pesquisa e fornecendo dados sobre o projeto. Essa mesma conduta foi adotada por ocasião do contato com os diretores e supervisores das escolas. Todos receberam um ofício explicativo, no qual, por fim, requeria-se a permissão para entrevistar professores daquele estabelecimento de ensino.

No dia 04/06/2004, em visita à Escola Z, estabeleceu-se contato com o diretor que prontamente atendeu ao pedido. Após explanação dos objetivos e procedimentos da pesquisa, obteve-se dele o horário de funcionamento das aulas e possíveis agendamentos das entrevistas, que seriam realizadas no horário de disponibilidade dos professores.

O primeiro contato com a Escola Y deu-se nessa mesma data, com a supervisora, visto que o diretor não estava presente naquele período. Expostos os objetivos e procedimentos da pesquisa, ficou acordado que seria mantido contato telefônico com a supervisora para agendamento das entrevistas, uma vez que os professores poderiam cumprir sua hora-atividade no próprio estabelecimento ou em reunião no Núcleo.

O contato com a Escola X ocorreu no dia 09/06/2004, via uma profissional do Serviço de Supervisão, devido à ausência da diretora na ocasião. Depois de ter acesso ao projeto, no tocante aos objetivos e procedimentos, a supervisora mostrou-se favorável à sua realização naquela escola e prontificou-se a dialogar com professores que pudessem e quisessem participar da pesquisa. Nesse mesmo dia, procedeu-se à entrevista com um professor, dentro de seu horário de disponibilidade.

Os professores foram contatados pelos supervisores das escolas, exceto um, com o qual o contato ocorreu via direção. Estabelecidos os horários nos quais a pesquisadora iria à escola, o supervisor conversava com os professores que estivessem em horário de disponibilidade naquele período, convidando-os a contribuírem com a pesquisa. Alguns afirmavam não poder, enquanto outros se prontificaram a cooperar. Dentre os nove professores que concordaram em participar, seis se mostraram solícitos. Três professores opuseram resistência a princípio, porém, no decorrer da entrevista, se revelaram cooperativos e interessados.

Para elaborar o roteiro, adotou-se o modelo de entrevista semi-estruturada, proposto por Triviños (1987). Por entrevista semi-estruturada, afirma ele, entende-se “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Para este autor, as questões desse tipo de entrevista nascem da preocupação que funda a pesquisa, iluminada pela teoria que alimenta e conduz a ação do pesquisador, o qual não pode perder de vista o seu objeto de estudo. Nesse caso, optou-se pela entrevista semi-estruturada por entender que ela permite questionamentos pontuais, no sentido de revelar as concepções de aprendizagem e desenvolvimento adotadas pelos professores. O roteiro das entrevistas é composto de dez questões, que constam do apêndice B. As entrevistas com os nove professores foram realizadas no período de 07 a 17 de junho de 2004, nas próprias escolas, no horário de disponibilidade de cada professor, em locais diversos, tais como: sala de professores, biblioteca, sala de supervisão e laboratório. Todas elas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Após fotocopiá-las, o original foi mantido como referência e, com a cópia, procedeu-se ao recorte das respostas e à montagem em um painel em papel kraft, de modo a seqüenciar, na horizontal, todas as respostas da questão um, depois as da questão dois e assim por diante. Enquanto na vertical, alinharam-se as respostas por área do conhecimento. O painel facilita a percepção do todo, bem como a análise comparativa.

Durante as entrevistas, primeiramente, fez-se um levantamento de dados pessoais, com o próprio professor, incluindo: nome, idade, tempo de atuação no magistério e

no Ensino Médio, disciplinas ministradas, formação acadêmica, carga horária semanal e número médio de alunos por turma. O levantamento mostrou que, excetuando-se um professor, lotado na escola localizada em um bairro próximo ao centro da cidade, todos os demais possuem curso de especialização e, destes, um está fazendo mestrado. Logo, a idéia inicial de que pudesse haver diferenças significativas entre eles, no que diz respeito à titulação, não se confirma.

A síntese dos dados referentes aos professores entrevistados pode ser visualizada nos quadros que se seguem:

Professor	Escola	Idade	Tempo de atuação no Ensino Médio	Carga horária semanal
A	Y	40 a 45 anos	18 anos	32 h/a
B	X	50 a 55 anos	21 anos	40 h/a
C	Z	50 a 55 anos	19 anos	40 h/a
D	Z	50 a 55 anos	22 anos	40 h/a
E	X	50 a 55 anos	10 anos	42 h/a
F	Y	40 a 45 anos	14 anos	40 h/a
G	Z	40 a 45 anos	13 anos	56 h/a
H	X	35 a 40 anos	8 anos	52 h/a
I	Y	25 a 30 anos	3 anos	30/h/a

Quadro 1 – Perfil dos professores entrevistados, referente à escola de atuação, idade do professor, tempo de atuação e carga horária semanal.

Professor	Disciplinas ministradas	Formação	Pós-graduação
A	Inglês	Letras – UEM	_____
B	Português Inglês	Letras – PUCPR	Espec. Economia – PUCPR Espec. Educação – UEM Mestrando em Educ. – UFSC
C	Educ. Física	Educ. Física – UEM	Espec. Educ. Fis. Infantil – UEM
D	Matemática	Ciências e Matemática – FMU Superv. Escolar – UnG	Especialização em Didática – UNIMAR
E	Física Matemática	Física – UEM Ciênc. 1º grau – UEM	Espec. Didática e Metodologia de Ensino – UNOPAR
F	Física	Física – UEM	Espec. Direção, Orientação. e Supervisão – FAC. MGÁ
G	História	História – UEM	Espec. Fund. Educação – UNOPAR
H	Geografia Hist. e Filos.	Geografia – FAFIPA Filosofia – UEM	Espec. RH – FAFIPA Espec. Educ. Espec. – FAFIPA
I	História	História – FAFIMAN	Espec. Hist. Econômica – UEM

Quadro 2 – Perfil dos professores entrevistados, referente às disciplinas ministradas e formação acadêmica.

3.2 O PROFESSOR CONCEITUA APRENDIZAGEM

O trabalho de análise, que se segue, toma como objeto os conceitos de aprendizagem que permeiam as falas dos professores. Para apreender os limites e possibilidades desses conceitos, quando tomados em relação à formação necessária na conjuntura social da atualidade, recorre-se, como no capítulo anterior, à Teoria Histórico-Cultural, especialmente aos escritos de Vygotsky sobre o processo de aprendizagem, e à Teoria Crítica, no que prescreve sobre formação.

A Teoria Histórico-Cultural postula que a aprendizagem é o momento necessário e universal para que se desenvolvam, na criança e no jovem, as características psicológicas humanas. Nessa concepção, aprendizagem e desenvolvimento não são sinônimos, a despeito de constituírem uma unidade indissolúvel. Vygotsky (1998 e

2001) concebe a aprendizagem como um processo, primeiramente, externo, no qual conteúdo e formas de pensar e sentir, presentes no plano social, na relação professor-conhecimento-aluno, são apreendidos por este último graças à atividade mediada. A reelaboração interna – no plano psicológico do aluno – desses conteúdos e formas depende, sobremaneira, da qualidade da mediação exercida pelo professor. Embora o desenvolvimento psíquico se valha de condições internas ao organismo, em especial das neurológicas, a aprendizagem lhe é imprescindível. Por meio de explicações e orientações dos adultos e do professor, a criança e, também, o jovem passam a estabelecer relações que alteram suas percepções e suas visões de mundo. A aprendizagem envolve, assim, apreensão e sistematização de elementos e, mais que isso, a compreensão de relações.

Vygotsky (1998) destaca, na aprendizagem, o valor da atividade mediada. A mediação se vale de dois canais privilegiados, quais sejam, a linguagem e os objetos. Estes dois elementos cumprem tal função por conterem conhecimentos, significados e sentimentos humanos, sendo a linguagem o principal elo de ligação entre a vida mental do adulto e a do sujeito em formação. Penetrando e configurando a atividade consciente do homem, a linguagem permite sua elevação a níveis superiores. É precisamente na conquista de níveis mais plásticos de pensamento e ação que reside o papel do ensino, do professor. É sob a mediação do professor, por intermédio de suas explicações e regulações que o aluno apreende a realidade e estabelece relações, atingindo patamares de pensamento qualitativamente superiores àqueles que alcançaria por si, sem ajuda.

Como visto no capítulo anterior, dos documentos oficiais examinados, depreende-se uma concepção de aprendizagem que diverge daquela apregoada por Vygotsky. Por ser parte integrante de um processo de reestruturação mundial do capitalismo, as reformas educacionais brasileiras da década de 1990 foram concebidas segundo as idéias neoliberais. A educação é vista sob o prisma da economia de mercado. Não se consideram, pois, as necessidades humanas, dadas as condições de vida na atualidade.

Seguindo a lógica econômica, a aprendizagem vincula-se à formação do trabalhador de um novo tipo, adaptável às mudanças que ocorrem no processo produtivo. É tomada como uma capacidade que o sujeito adquire e que lhe serve de pilar na construção/reconstrução do próprio conhecimento. Propõe-se, assim, uma educação voltada para a aquisição de competências de caráter geral, pautada em quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. São essas aprendizagens, as quais conduzem a uma suposta autonomia do indivíduo, que a educação deve estimular. Não são raras as vezes em que a aprendizagem aparece como construção individual do sujeito, ignorando-se o valor da mediação, elemento essencial para a teoria vygotskyana. Apesar de recorrer a Vygotsky para tratar da aprendizagem, os documentos se apóiam, também, em outros autores, cujos postulados são incompatíveis entre si, revelando, em última instância, os ideais capitalistas que norteiam a leitura e os encaminhamentos propostos.

Mas, e a atividade docente, o trabalho feito pelo professor na sala de aula, traduz o que prescrevem os documentos? São eles a referência teórica que orienta o professor? Indagados sobre o conceito de aprendizagem, os professores participantes da pesquisa revelam diferentes tendências, sendo a teoria de Jean Piaget a principal âncora das respostas. Mesmo não nomeando o autor, dos nove professores, seis se referem à aprendizagem como sendo uma construção do aluno, colocando neste último o centro do processo e a responsabilidade pela aprendizagem. É o que indica a fala do professor A³⁴:

A partir do momento que ele entende, eu acho que houve aprendizagem aí. Você pega algumas palavras-chave no texto, passa para o aluno e ele vai tentando deduzir, pelo que ele já sabe, pelo conhecimento dele, o texto que ele está trabalhando. [...] Se eles conseguem responder as perguntas que você fez sobre o texto, aí eu acho que houve aprendizagem.

Nesse discurso, o aluno é tomado como agente central da aprendizagem. O professor elabora a atividade, oferece as palavras-chave, enfim, dispõe as

³⁴ As falas dos professores serão transcritas aqui tal como foram pronunciadas, inclusive com as incorreções gramaticais.

condições, mas é o aluno quem vai deduzir, buscar o entendimento, responder corretamente.

Restringir o aprendizado a deduções que o aluno faz por conta, baseando-se em conteúdos que já domina, é marcar passo no seu nível de desenvolvimento real. Segundo Vygotsky (1996), o adolescente é capaz de pensar por contradição, de estabelecer relações complexas, transcendendo o imediato. Todavia, para tanto, é preciso que realize atividades teórico-práticas orientadas, que experiencie situações e aprenda conteúdos favoráveis a esse desenvolvimento. Se, conforme já abordado neste trabalho, o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento, as mediações do professor entre o conhecimento científico e os jovens na idade de transição devem dar primazia ao que só pode ser percebido e deduzido com o auxílio da explicação que ultrapassa o dado, alcançando as relações que o configuram e lhe dão sentido. A educação que não se restringe à mera apropriação de conceitos despidos da história social e do instrumental técnico, mas que busca compreendê-los criticamente, vem ao encontro das necessidades formativas numa sociedade que se mantém à custa da exclusão, da miséria psicofísica que ela própria produz. Sobre essas necessidades, Maar (1994b, p. 79) esclarece:

[...] o sentido principal da educação para a emancipação está na dissecação visceral do nexa entre dominação e racionalidade, que constitui o meio 'subjetivo' de reprodução social do existente. A partir daí, a educação crítica só poderia se efetivar nos termos da 'reconstrução crítica' da racionalidade social, revelando a deformação que produz em face de sua reificação, e conduzindo-a a uma clara exposição de suas contradições, e, por esta via, apreendendo nela as possibilidades alternativas.

Nas falas de outros professores entrevistados, o conceito de aprendizagem como sinônimo de assimilação é nítido, o que as aproxima do pensamento piagetiano. Diz o professor D:

Aprendizagem seria assim: fazer com que o aluno assimile conceitos e a partir dessa assimilação ele passa a produzir alguma coisa, começa a fazer parte da vida dele, do dia-a-dia dele, para uso do dia-a-dia, para resolver os problemas da vida dele. [...]. Eu coloco propostas para eles. Primeiro, eu trabalho um certo conteúdo, eu vejo se está tendo uma assimilação, então a gente coloca propostas,

desafios, exercícios. Por exemplo: eu trabalhei com um conceito. Está terminando a aula... o que eu faço? Eu deixo uma questõzinha para casa. Eu sempre deixo um probleminha para casa para pensar, para trazer na próxima aula.

Assimilação, para Piaget, é a incorporação de novas informações à estrutura mental, aos esquemas de que o sujeito dispõe. Trata-se de um processo antagônico ao de acomodação. Juntos, eles garantem que os seres vivos em geral, portanto os seres humanos, adaptem-se a novas situações, justamente o que enfatizam os documentos oficiais quando reiteram a necessidade de aprender a aprender. Com base na biologia, Piaget descreve como os mecanismos de assimilação e acomodação interagem:

Em suas direções iniciais, a assimilação e a acomodação são, evidentemente, opostas entre si, uma vez que a assimilação é conservadora e tende a submeter o meio ao organismo tal qual ele é, ao passo que a acomodação é fonte de mudanças e sujeita o organismo às coações sucessivas do meio. Mas se, em seu princípio, essas duas funções são, assim, antagônicas, o papel da vida mental em geral e da inteligência em particular é, exatamente, coordená-las entre si. [...] A assimilação e a acomodação são, portanto, os dois pólos de uma interação entre o organismo e o meio que é a condição para qualquer funcionamento biológico e intelectual e uma tal interação supõe, já de início, um equilíbrio entre as duas tendências dos pólos contrários (PIAGET, 1996, p. 359-360).

Além de apresentar traços construtivistas, a fala do professor D, acima citada, demonstra preocupação para com a aplicabilidade dos conceitos no cotidiano do aluno. Essa preocupação figura em vários outros depoimentos, denunciando uma visão um tanto quanto pragmatista de aprendizagem.

A gente pode fazer – e eu até já tenho feito – textos, em que, ao mesmo tempo que o aluno aprende algumas noções da língua, aprende a escrever, aprende a falar, também junto com isso ele aprende outros conhecimentos pertinentes, por exemplo, à matemática, geografia, saúde, meio-ambiente, questões assim que estão mais ligadas às suas experiências diárias. Por exemplo: questões que envolvem as suas relações na vida comercial, da família, etc. Então, você coloca essas questões dentro do conteúdo que você vai ministrar, vai passar naquela aula. Com isso eu penso que eu estou contribuindo para, ao mesmo tempo que ele aprende a língua inglesa, ele também vai adquirindo, fortalecendo outros conhecimentos que ele precisa para a vida cotidiana dele. Eu tento também, com isso, motivá-lo ao aprendizado, porque daí ele percebe que aquilo também é útil (professor B).

Para os estudiosos da Teoria Crítica, a educação deve, sim, instruir o aluno para o enfrentamento de situações cotidianas. É interessante que ele vivencie os ensinamentos escolares, que perceba onde e como esses conteúdos se fazem presentes na sua vida diária. Entretanto a educação não pode se resumir a isso, a conteúdos úteis e de aplicação imediata, denotando uma prática meramente adaptativa e em conformidade com o que está estabelecido socialmente. Como enfatiza Zuin, na passagem abaixo, ao educador compete desenvolver a capacidade de analisar criticamente a aplicação do conhecimento científico, fazendo ver como ele é dominado e controlado pelo poder econômico.

Não obstante a tendência hegemônica ser a realização do processo de imbecilização das consciências, existe ainda a possibilidade do desenvolvimento de consciências críticas. Isso em virtude do fato de que – apesar de todos os esforços de legitimação de ideologias tais como a de que somente os incompetentes é que não encontram lugar ao sol – de uma forma ou de outra as diferenças sociais tão alarmantes acabam por se fazer visíveis. Principalmente quando os esforços são centralizados para a tentativa de que estas se tornem explícitas, quando se questiona que produtos culturais são consumidos, que valores e normas de comportamento são veiculados e a quais interesses servem. Tal trabalho *pode e deve* ser realizado pelos educadores, seja nas universidades, seja nas escolas de primeiro e segundo graus (ZUIN, 1994, p. 172-173, grifos do autor).

Mesmo citando termos próprios da Teoria Psicogenética, as entrevistas mostram que o entendimento que o professor tem dela é superficial. Isto, quando menos, devido ao fato de – tal como se verifica nos documentos – o professor recorrer a teorias fundamentalmente distintas para explicar o mesmo conceito, como se elas fossem complementares. O professor D não é o único entrevistado a somar idéias de autores de diferentes teorias, logo, de diferentes bases metodológicas em um mesmo discurso. O professor G utiliza o termo mediação, próprio da Teoria Histórico-Cultural, mas interpreta-o colocando no aluno o centro do processo de aprendizagem. Observe-se:

Aprendizagem seria uma relação que o ser faz entre as informações que ele recebe, as informações que ele já tem e uma nova informação que ele recebe. Porque todo ser humano traz consigo uma informação, aquilo chamado senso comum. Dentro da escola ele recebe a famosa informação oficial, institucionalizada, certinha. A aprendizagem, na minha opinião, é a mediação que ele faz entre esses dois conhecimentos.

O professor, além de usar o termo mediação, distingue o senso comum da informação oficial, institucionalizada, o que se presume seja o conhecimento científico. Segundo ele, a aprendizagem se refere à relação entre esses dois saberes, o que lembra a teoria vygotskyana quando esta trata da aprendizagem de conceitos científicos, contrapondo-os aos conceitos espontâneos. Porém, aqui, o raciocínio é outro. Quando o professor enfatiza a ação do aluno no estabelecimento dessa relação, ele se distancia do pensamento de Vygotsky e se aproxima do de Piaget.

O professor I, remetendo-se à disciplina de história, destaca a importância das relações entre conteúdo escolar e vida cotidiana para o aprendizado do primeiro. Frente à pergunta: com base em que você pressupõe que houve aprendizagem, esse professor demonstra valorizar a relação estabelecida entre fatos cotidianos e o conhecimento trabalhado em sala de aula. No entanto, é o aluno quem relaciona, explica, tira conclusões. Ao professor cabe um papel secundário, como bem se vê em sua fala:

Eu vou conseguir perceber que ele (o aluno) realmente está aprendendo história se na hora de um seminário, na apresentação de um trabalho, ele consegue, naquele momento, fazer relação com outro conteúdo que ele já viu; que ele consegue explicar, colocar as coisas mais encaixadinhas, relacionar os assuntos e concluir uma idéia, tirar uma conclusão daquilo que ele realmente aprendeu. Então o aluno conclui: determinado fato foi bom ou foi ruim, ele tira uma conclusão daquilo (professor I).

Ao centrar o processo de aprendizagem no aluno, alguns professores enfatizam a importância da vontade pessoal, da motivação, do interesse do aluno para que ocorra a aprendizagem. Em nenhuma fala, o interesse e a motivação aparecem como algo que pode ser despertado pelo próprio ensino, pelo professor. Ao invés disso, são interpretados como uma propriedade subjetiva do aluno.

Eu acho que o aluno aprende... em primeiro lugar, ele tem que ter vontade de aprender. Se ele não tem vontade de aprender [...] ele não consegue aprender mesmo, porque ninguém aprende por osmose. Então tem que ter vontade de aprender (professor D).

[...] se ela (a criança) não tem interesse, o professor pode plantar bananeira na frente dela que não consegue. Não, porque o ser humano em si, você pode mandar ele sentar, você pode mandar ele fechar a boca, mas você não entra no cérebro dele. O professor respeitar isso, é muito complicado. [...] A gente enfrenta uma barra muito pesada da falta de motivação. Para mim, motivação é algo, assim, fundamental. Se a criança não está motivada, as coisas não saem (professor G).

Adorno (1995), em seu livro *Educação e emancipação*, alerta para a necessidade de se quebrar o conformismo onipresente, principalmente entre os jovens. Seria ingênuo supor que estes, por vontade própria, tivessem o desejo de romper o controle confortável a que são submetidos. O educador que espera que parta do aluno a motivação para aprender não alcançará seu objetivo, uma vez que os interesses, as vontades, os desejos dos jovens não são outros senão os que dominam, isto é, os que convêm à cultura do consumo. Seguir os interesses do aluno é caminhar para a adaptação como o único fim. Frente à realidade que oprime e mantém os jovens encantados por essa cultura, Adorno propõe ao professor a tarefa de fortalecer a resistência:

Provavelmente em um número incontável de pessoas exista hoje, sobretudo durante a adolescência e possivelmente até antes, algo como uma aversão à educação. Elas querem se desvencilhar da consciência e do peso de experiências primárias, porque isto só dificulta sua orientação. [...] Essas pessoas odeiam o que é diferenciado, o que não é moldado, porque são excluídos do mesmo e porque, se o aceitassem, isto dificultaria sua 'orientação existencial', como diria Karl Jaspers. Por isso, rangendo dentes, elas como que escolhem contra si mesmas aquilo que não é propriamente sua vontade. A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formas reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas. Este teria de ser dissolvido, conduzindo-se as pessoas àquilo que no íntimo todas desejam (ADORNO, 1995, p. 149-150).

Se a motivação é um fator essencial à aprendizagem, a falta dela é vista como um impedimento para que o aluno aprenda. O professor que adota esse pressuposto como verdade se vê descrente de sua prática, inerte frente a um aluno sem interesse. Professor e aluno, igualmente desmotivados, acabam por negligenciar o ensino, como se pode confirmar por meio de algumas falas. O professor H,

referindo-se à proporção de alunos que atingem o aprendizado esperado, menciona dados alarmantes: “o número de pessoas que apresenta esse tipo é reduzido. Eu acho que na turma de quarenta, uns dez. Eu percebo de oito a dez”. O professor F endossa o que diz o colega ao declarar sua dificuldade para trabalhar com alunos que estão, segundo ele, cada vez piores:

A definição de aprendizagem para mim continua a mesma. Apenas os alunos estão cada vez piores. Às vezes você tem que abaixar um pouco, não correr tanto com o conteúdo, deixar de dar alguns capítulos, porque eles não acompanham. É isso que está acontecendo. Você fica quase desesperado, de tanto que você fala, de tanto que você explica (professor F).

Obviamente, outros fatores influenciam a prática pedagógica – que não o conceito de aprendizagem de que está imbuído o professor –, como as condições sócio-culturais dos alunos e do professor, bem como a formação desse último, apenas para citar alguns. A questão que se apresenta, porém, é do quanto essa prática fica empobrecida quando o próprio professor se permite ocupar um plano secundário no processo de ensino. Deixando de usar sua autoridade, pautada no conhecimento, e do seu papel que é o de ensinar, o professor delega a aprendizagem ao aluno, o que, como lembra Vygotsky (2001), impossibilita o desenvolvimento do pensamento crítico, a formação que transcende os limites que podem ser alcançados pelo aluno individualmente.

Contudo, o desânimo e a descrença não são uma constante. Alguns dos entrevistados mostram ter consciência do valor da mediação feita pelo professor, de uma aula bem conduzida, que possibilite ao aluno a apreensão de novos conteúdos e novas formas de pensar e sentir. Muito embora nenhum dos professores tenha demonstrado real domínio da Teoria Histórico-Cultural, algumas respostas – como a que se segue – se aproximam dessa teoria no tocante à aprendizagem:

Aprendizagem seria a apropriação, por parte do aluno, de conhecimentos capazes de modificar as suas atitudes, o seu comportamento, o seu modo de pensar. A aprendizagem estaria muito ligada a um processo de interação entre conteúdo, a mediação do professor e a apreensão por parte do aluno de conceitos e técnicas para operar os instrumentos que fazem parte daquela disciplina (professor B).

Tais aproximações, no entanto, precisam ser vistas com cautela, pois muitas vezes esses mesmos professores incorrem em incoerências ao mesclarem o conceito de aprendizagem proposto por Vygotsky com outras interpretações, como, por exemplo, à aprendizagem com fins pragmatistas. Prossegue o professor B:

À medida que ele aprende novas experiências, ele vai sintetizando uma opinião pessoal, um modo de agir muito pessoal. [...] Aprendizagem seria uma síntese, porque na prática, na sua vida pessoal, o que ele vai considerar como válido para o seu modo de vida é exatamente aquilo que ele considera válido nas experiências que ele vivencia. Essa síntese, encaminhada para uma ou outra direção, segundo o número de informações que ele tem e o poder de síntese que ele vai ter.

Nessa mesma escola, foi entrevistado o professor E, cujo entendimento sobre o conceito de aprendizagem também se aproxima da Teoria Histórico-Cultural. Ele relaciona aprendizagem à apreensão de conteúdos e formas de pensar, destacando, nesse processo, a ação do professor. O entrevistado afirma:

Eu acho que o aluno tem uma carga de conhecimentos, no contato dele com o mundo, na interação dele com o mundo, e no meu jeito de pensar, o pensamento dele não está organizado... em partes. Ele vem para a escola, e com a mediação do professor coloca esse pensamento na ordem sistematizada. Mas, por outro lado, no espaço escolar, ele aprende coisas que ele nunca imaginava que podia existir. Aprendizagem para mim é isso. É uma maneira nova de ver o mundo, a natureza, através da sistematização do pensamento (professor E).

Essa e outras respostas revelam que, mesmo aquelas que tendem à Teoria Histórico-Cultural, trazem a marca construtivista, ou seja, a idéia de que é o aluno que interage, que constrói, que aprende. Nesse sentido, confirma-se nas falas dos professores, o mesmo ecletismo conceitual constatado nos documentos oficiais. O problema não é a convivência de diferentes concepções para explicar os mesmos processos. O confronto esclarecido é benéfico ao entendimento. O problema é não ser capaz de discernir uma da outra, é não ter o devido domínio das diferenças entre elas e, então, juntá-las, valer-se delas como se fossem igualmente aptas a responder aos desafios educacionais de hoje.

Nas afirmações de alguns professores, há traços muito sutis de uma ou de outra teoria, mas nada que autorize pressupor o efetivo conhecimento de qualquer uma delas. O professor G acena para a importância do diálogo, da produção de textos, das explicações do professor, o que, de alguma maneira, lembra os postulados de Vygotsky. Diz ele:

Nós conversamos bastante a respeito da matéria. Ele produz textos, ele escreve, faz leituras. Porque tem aluno que... o que ele faz? À medida que ele vai fazendo a leitura do texto, ele vai dizendo 'O que é isso?' E você já vai explicando, você já vai trabalhando ele. Eu gosto muito de trabalhar com mapa, gosto muito de trabalhar com filme. Eu gosto muito de trabalhar com imagens, também. Eu gosto muito que eles estejam fazendo histórias em quadrinhos. Essa produção tanto pode ser uma produção informal – no sentido das conversas que a gente tem dentro da sala de aula, como ele pergunta, como ele se coloca – como na situação formal – a escrita, propriamente dita (professor G).

Entretanto, a essa leitura do processo de aprendizagem, faltam elementos essenciais para que possa ser considerada vygotskyana. Dentre esses elementos, destacam-se: a mediação consciente, premeditada, que compete ao professor – e não apenas aquela que vai no encalço de questões levantadas pelo aluno – e a preocupação em contextualizar os conteúdos de ensino. Esses são aspectos basilares na concepção de ensino e aprendizagem proposta por Vygotsky (1998 e 2001).

Dos entrevistados, os depoimentos do professor H chamam atenção por serem justamente os que guardam maior afinidade com a Teoria Histórico-Cultural. Sua fala demonstra lucidez no que diz respeito ao valor da mediação, exercida pelo professor, para que ocorra aprendizagem:

Quanto mais claro for aquilo que ele (o professor) tiver para pôr para a sala de aula, mais o aluno consegue aprender. Eu acho que um dos grandes problemas do aprendizado está na falta de clareza, na forma de exposição desses conceitos que o professor faz em sala de aula [...] É apontar o caminho que ele vai percorrer na hora que ele vai dar aula. Não chegar imaginando que o aluno já tem isso claro e já começar o conteúdo. [...] Eu acho que o aprendizado ocorre de acordo com a clareza do que o professor coloca. [...] A gente nunca vai atingir a todos de forma igual (professor H).

Em consonância com a Teoria Histórico-Cultural, as respostas deste professor, cuja linguagem prima pela clareza e objetividade, indicam uma preocupação em penetrar o pensamento de seus alunos para que possa elevá-lo a um novo nível, superior. Esta é, sem dúvida, uma característica importante do ensino que visa promover o aprendizado e, por conseguinte, o desenvolvimento. Como explica Luria (1991, p. 82), ao escolher uma palavra ou um conteúdo específico, o professor seleciona os traços essenciais do conteúdo a ser trabalhado. Por meio da linguagem, promove generalizações e classificações em categorias, tornando a percepção dos alunos “mais profunda, seletiva, generalizada e permanente”. Diferentemente de seus pares, que lamentam o desinteresse dos alunos, o professor H encontra uma saída para esse impasse, atuando diretamente na percepção que eles têm dos fatos, do conteúdo escolar. E, para tanto, recomenda clareza e objetividade. Ao descrever o modo como identifica a aprendizagem de seus alunos, ele aponta o diálogo como a forma que mais se aproxima do ideal:

A minha forma de diagnosticar o tipo de aprendizado não é a ideal. Eu não sei qual é a ideal. Na minha opinião, a mais próxima desse ideal é o diálogo que eu estabeleço com meu aluno. A forma que ele pergunta para mim as coisas que ele está estudando, a opinião que ele expõe, o comentário que ele faz. Essa é a forma mais ideal (professor H).

É certo que, ao identificar o diálogo como meio de diagnosticar e promover a aprendizagem, este professor revela, em sua prática, uma tendência vygotskyana. Porém mediação, para Vygotsky, é mais que diálogo, envolve atenção, observação, explicações, enfim, envolve conhecimento do que se está ensinando. É preciso ser capaz de explicitar o conteúdo em seu significado histórico-social, à semelhança do que expôs o professor I no depoimento que se segue:

O aluno aprende quando ele consegue relacionar os fatos históricos com o dia a dia dele. É quando isso passa a fazer parte da vida dele. Aí eu considero que o aluno está aprendendo. Quando eu estou aplicando um conteúdo de história e ele consegue relacionar aquele conteúdo com o outro, ele tem facilidade de se expressar, quando ele pode até relacionar o conteúdo de história com outras disciplinas. É que história trabalha muito junto com a literatura, com a arte. Eu acredito que a história está presente em tudo. Então eu considero que o aluno aprende história quando ele consegue fazer essa relação do que foi um fato histórico e do que é a vida dele hoje, em

que esse fato histórico interfere na vida dele, na situação atual dele agora, como cidadão, aluno, como pessoa (professor I).

Questionado acerca das atividades que utiliza com mais frequência para promover a aprendizagem, o professor H assim se posiciona:

As que eu mais proponho são questões críticas, questões que levam à reflexão. Não só na fala. Por escrito também. Todas as atividades que eu proponho, primeiro, eu aponto para eles, no texto, o que eu estou trabalhando. [...] E aí eu coloco uma espécie de raio X do texto, subitens do que ele está falando e eu comento para eles isso. Faço comentário sobre o texto. Depois disso, eu falo: Agora vocês façam a leitura do texto e, enquanto isso, eu vou colocando questões no quadro para vocês refletirem. Essa é a minha prática em sala de aula. Eu sempre apresento o texto, comento a estrutura dele e, depois, levo-os a fazer reflexão (professor H).

Que espécie de reflexão os alunos podem fazer, com base em quais elementos, se o professor se limita a expor a estrutura do texto, como um raio X? Deduz-se que resta ao aluno a parte mais difícil, a que envolve um nível mais complexo de entendimento, a reflexão. Para que um fato, um conceito ou uma questão possam ser analisados criticamente, é imprescindível que o professor, antes, na interação com os alunos, disponha os elementos necessários a essa reflexão, a essa espécie de análise. Se o objetivo é a formação crítica, então, o caminho é a apreensão do conhecimento científico, que precisa ser explicado pelo professor com clareza de detalhes, chamando atenção para as razões histórico-culturais que o justificam, para as relações com a vida social e pessoal que podem favorecer o entendimento, a aprendizagem.

Essa explanação esmerada, parcimoniosa, com caráter formativo, requer tempo tanto daquele que ensina como daquele que aprende. O tempo é um elemento absolutamente necessário em uma educação que se pretende emancipatória. À temporalidade, Zuin (1994) acrescenta a continuidade, como condição para ocorrer a aprendizagem com compreensão, com sentido, experiência formativa. Por essa via, a educação contrapõe-se ao ritmo alucinante com que as informações são consumidas na sociedade atual. Concordando com Zuin (1994, p. 172),

[...] o que se observa cotidianamente é a produção e a reprodução de um processo (semi) cultural que solapa nas suas próprias bases estas condições – continuidade e temporalidade – tão relevantes para a consolidação do exercício da reflexão crítica, que encontra-se ‘travado’ em virtude das exigências internas de uma sociedade baseada no fosso cada vez maior entre trabalho manual e intelectual na formação cultural. Cada vez mais não há tempo, e muito menos continuidade, para a possibilidade do exercício da racionalidade, da reflexão crítica, mediante o consumo de um produto (semi) cultural, pois a absorção das informações ocorre num ritmo alucinante.

Assim procedendo, a educação escolar, a um só tempo, atende ao desafio posto por Vygotsky, facultando o desenvolvimento de capacidades as quais o aluno, sozinho, não alcançaria; e forma para a cidadania, que os documentos oficiais tanto reiteram, mas que não pode ser alcançada seguindo a orientação teórico-prática neles contida.

As teorias de Piaget e Vygotsky não são as únicas que aparecem – ainda que denotando pouco conhecimento e de maneira desarticulada – nas falas dos professores. Em algumas delas, podem-se perceber sinais da Teoria Comportamental. Mesmo não citando Skinner, principal expoente dessa linha de pensamento, por vezes suas idéias se fizeram presentes, como pode ser averiguado na declaração do professor A:

Aprendizagem ocorre [...] quando ele consegue responder o que você propõe. Você faz uma pergunta e ele já está ali, respondendo, dentro do texto ou dentro do exercício. [...] Se ele sabe responder corretamente então ele aprendeu. Então houve aprendizagem.

Associar aprendizagem a respostas que, para serem consideradas corretas, precisam estar em conformidade com o texto, com o modelo, é recorrer à definição comportamental. Para Skinner (1972, p. 2), “o processo de aprendizagem pode ser descrito em curvas de aquisição. O professor desempenha o papel ativo de transmissor. Compartilha suas experiências. Dá e o aluno recebe”. Aprendizagem, para esse autor, significa aquisição de novos comportamentos. Aquisição esta que pode ser controlada, atentando-se para as conseqüências reforçadoras do comportamento em questão.

Quando perguntado a respeito das mudanças que ocorreram em seu entendimento sobre aprendizagem e desenvolvimento desde o seu ingresso no magistério até hoje, um professor referiu-se, ainda, à importância de diversificar as aulas para fazer com que os alunos aprendam mais, devido às inteligências múltiplas. Disse ele:

Hoje, eu acho que é mais complexo, a gente tem que estar sempre procurando trazer coisas diferentes para os alunos, para eles aprenderem mais. Tem a tal da inteligência múltipla que, ao mesmo tempo que o aluno está conversando aqui, você está explicando exercício lá, ele está entendendo. A gente tem que ter muita metodologia para fazer com que o aluno realmente aprenda (professor A).

A novidade pode favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico desde que explorada em suas razões e relações tanto pedagógicas como sociais. O cuidado que se deve ter é para não reproduzir a lógica mercantilista segundo a qual o novo, o diferente, se impõe ao velho simplesmente por ser novo. Na sociedade que se mantém estimulando o consumo, antigo é associado a ultrapassado, que deve, dessa maneira, ser descartado. Uma escola ou uma sala de aula repleta de novidades é atraente à primeira vista, mas, à semelhança dos produtos que são rapidamente consumidos, perde o seu encanto se não tiver sentido. O que falta ao professor não são recursos físicos e sim um método por meio do qual possa conhecer e explicar os fatos além de suas aparências. Sem um referencial teórico com esse alcance, pode-se cair no uso, indevido, da estratégia própria da mídia, que alterna imagens e linguagem em ritmo acelerado, dificultando a formação do sentido de continuidade, a análise.

Como pode se ver, são bem diversos os referenciais a que os professores recorrem ao falar de aprendizagem, sendo que a grande maioria dos entrevistados cita teorias ou idéias soltas de alguns teóricos sem que, no entanto, tenha uma real compreensão de seus fundamentos e conceitos. As respostas sobre aprendizagem evidenciam um conhecimento raso no que tange a esse processo. Está, pois, constatando-se um fato preocupante aos cursos que se destinam à formação de professores do Ensino Médio. E isto, sem distinção de área, uma vez que os limites, em termos de compreensão do processo de aprendizagem, são detectados nas respostas de professores das três áreas de conhecimento explicitadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Houve quem se declarasse, de fato, confuso para definir aprendizagem e desenvolvimento, como atestam os depoimentos abaixo.

Essas perguntas são muito iguais. Estão muito iguais essas perguntas de desenvolvimento e aprendizagem. Se ele desenvolveu é que ele aprendeu. São coisas muito próximas (professor F).

É tudo tão ligado... eu tenho essa dificuldade de separar uma coisa da outra (professor I).

Alguns professores, embora em número reduzido, demonstraram uma descrença nas teorias, valorizando a prática. Ponderam eles:

São modas, modismo que, no fundo, no fundo, a gente pode dizer que nenhuma resolve o problema. É tudo assim, tudo tese de doutorado, de mestrado, que o pessoal faz lá e tenta impor, mas eu acho que tem que ser a experiência da gente, mesmo, que vale (professor D).

Quando você vai para uma faculdade, você aprende a teoria, é uma coisa. Na prática é completamente diferente. [...] Não tem como chegar na sala de aula, aplicar um método e exigir que todos os alunos aprendam da mesma forma. [...] Na prática isso muda um pouco. Não é você chegar ali e aplicar um método igual o Governo ou qualquer outra coisa indica para você fazer. Você vai ter que se adequar muito à realidade da escola, do aluno, da turma, de tudo isso (professor I).

Para Adorno (apud PUCCI, 1994), a prática sem teoria está destinada ao fracasso, devido à impaciência de querer transformar o mundo sem interpretá-lo. Principalmente na escola, tão cheia de urgências, há que se ter um olhar atento, orientado pelo conhecimento teórico, atrelado à reflexão, para não incorrer em um reproduativismo, em uma ação apressada como a que se estabelece na produção industrial.

A prática, assim concebida, descolada de uma teoria que a oriente, torna-se repetição de erros sem que se tenha consciência deles; torna-se infrutífera por ser capaz de levar, tão somente, à adaptação à realidade que está posta. E, não é qualquer teoria que é capaz de orientar o trabalho docente na busca por uma formação em todos os sentidos e não apenas naquele apontado pelo poder

econômico. Sublinha-se a necessidade de o professor dominar uma base conceitual, uma referência teórica que lhe possibilite entender como ocorre a aprendizagem, qual a razão de se ensinar cada um dos conteúdos, como ensiná-los, que capacidades precisam ser desenvolvidas na conjuntura social da atualidade e como promovê-las.

No âmbito do trabalho, não há mais espaço para a experiência crítica, desembaraçada dos interesses de mercado, da alienação objetivo/subjetiva. Por isso, há que se concordar com Adorno (1995) quando diz que a escola ainda é um espaço onde a experiência capaz³⁵ de revelar ao sujeito a sociedade à qual ele pertence pode ser real. Com a mediação criteriosa do professor, estabelecendo relações, analisando, interpretando historicamente os fatos, o aluno pode compreender a realidade e pensá-la sob um novo prisma. Nos dizeres de Zuin, um estudioso da Teoria Crítica (1994, p. 170):

Faz-se necessário que se investigue cada vez mais como é que se desenvolve a relação contraditória entre o particular e o universal, a ponto de que se compreenda as formas pelas quais as contradições sociais são abafadas e até mesmo absorvidas, na medida em que se reproduzem as relações desenvolvidas na sociedade capitalista avançada.

Um professor que acredita na experiência como sinônimo de acúmulo de conhecimento, extraído da prática em si, não consegue fazer e, tampouco, promover essa leitura esclarecedora nem do particular – dos processos de aprendizagem e desenvolvimento individual – nem do geral – da sociedade. A dificuldade que se observa para com as teorias de aprendizagem e desenvolvimento é devida, em última análise, ao fracionamento do saber, tal como se passa com o trabalho.

Quando indagados acerca das mudanças ocorridas em seu modo de entender a aprendizagem no decorrer de seus anos de magistério, três dos nove professores afirmaram que pouco ou nada mudou. Desses, um disse acreditar que os conceitos permanecem os mesmos, apenas surgiram novas estratégias. Seis dos professores

³⁵ Experiência, para os frankfurtianos, refere-se à reflexão sobre a prática, mas que não se confunde com ela. Segundo Maar (1995, p. 25): “O conteúdo da experiência formativa não se esgota na relação formal do conhecimento – das ciências naturais, por exemplo – mas implica uma transformação do sujeito no curso do seu aparato transformador com o objeto na realidade. Para isso se exige tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada, da identidade nos termos da indústria cultural.

entrevistados defendem que houve mudanças significativas. Atribuem ao passado a idéia de aprendizagem como memorização, repetição, soma de informações, sinônimo de respostas corretas. Contrapondo-se a essa idéia, segundo eles, antiga de aprendizagem, surgem: a aprendizagem centrada no aluno; que considera as inteligências múltiplas; menor rigidez quanto à disciplina; aprendizagem por meio de desafios; incentivo à resolução de problemas práticos e empenho em compreender como o aluno aprende. Por trás destas sugestões, que apontam para caminhos teórico-metodológicos muito divergentes, percebe-se uma confusão conceitual, isto é, menor rigor do professor para consigo mesmo e para com suas aulas em termos de conhecimento. Por conseguinte, tem-se menor nível de exigência para com a aprendizagem. Centrando o ensino no aluno, o professor foi se desincumbindo do seu papel de ensinar, de conduzir as gerações mais novas a patamares mais elaborados de conhecimento científico.

Ponderações como a do professor H confirmam a perda de qualidade no trato com os conteúdos escolares. O professor pontua: “Estou mais atento. Eu me preocupava muito com o conteúdo, com dar o conteúdo. Hoje, se eu conseguir passar 25% do conteúdo da forma como eu quero passar, eu estou satisfeito” (professor H). Nesta fala, percebe-se a cisão entre forma e conteúdo, sendo este último colocado em segundo plano, o que contraria a idéia basilar de Vygotsky de que ambos são transmitidos conjuntamente. Um conteúdo veiculado carrega consigo formas de pensar, ser e sentir. Vale destacar que esse professor destoou dos colegas entrevistados, pelas idéias claras e, quase sempre, bem articuladas que apresenta, tendo ainda se mostrado mais próximo da Teoria Histórico-Cultural em suas respostas. Proximidade essa que não traduz um bom domínio teórico. Acredita-se que a fragilidade conceitual dos professores não é devida a limites individuais. É, antes, um problema a ser pensado pelos cursos de formação de professores. E mais, como expresso no capítulo anterior, com o apoio de Tomaz Tadeu (SILVA, 1992), as razões dessa limitação extrapolam o indivíduo e a própria escola e se assentam na divisão entre concepção e execução estabelecida, primeiramente, no trabalho. A escola acaba por reproduzir essa cisão entre teoria e prática.

Com relação às diferentes localidades em que se situam as escolas da pesquisa, observou-se maior coerência de respostas dos professores que atuam na mesma escola e maior diversidade entre as escolas. Dos professores que lecionam na escola central, todos recorreram à Teoria Histórico-Cultural para explicar a aprendizagem, mesmo tendo, um deles, mostrado sinais de uma leitura pragmatista desse processo. Na escola localizada em um bairro intermediário, dois buscaram suporte na Teoria Psicogenética, ainda que mesclando seus postulados aos de outras teorias, como a Comportamental e a Teoria das Inteligências Múltiplas, enquanto um deles somou esta teoria à Teoria Histórico-Cultural. Já os professores da escola situada na periferia apresentaram orientações diversas, sendo que um aproximou-se da teoria de Piaget, com um olhar pragmático, outro somou idéias de Piaget e Vygotsky e o terceiro respondeu brevemente, o que dificultou a identificação de uma teoria.

Supunha-se que os professores lotados nas escolas do centro da cidade e em bairros próximos ao centro pudessem ter uma formação superior, do ponto de vista da titulação, do nível de conhecimento, em relação aos que lecionam em escola de periferia, uma vez que a lotação dos professores nas escolas ocorre por meio de concurso público e os primeiros colocados, que demonstraram maior conhecimento e experiência comprovada, acabam optando por escolas mais centrais. Por essa razão, poderiam revelar nas entrevistas uma prática docente diferenciada, justamente devido à compreensão, que se supunha tivessem, das teorias de aprendizagem e desenvolvimento. Tal hipótese não se confirma. Nem mesmo professores como H, que trabalham em escolas centrais, dão respostas que denotam um bom conhecimento de qualquer uma dessas teorias.

Nas questões ligadas à aprendizagem, verificou-se uma grande diversidade de respostas em cada área, pois, em todas elas, os professores recorrem a diferentes referenciais teóricos para explicar esse processo. No quadro geral, não se pode afirmar que haja predominância de uma ou outra teoria nas áreas do conhecimento em que os professores atuam.

Quando se comparam os dados obtidos por meio das entrevistas com o que dizem os documentos que regulamentam o Ensino Médio, vê-se que, no tocante à aprendizagem, a lógica econômica não impregna a fala dos professores com a

mesma força com que é recomendada nos documentos. Expressões como “aprender a aprender”, “aprendizagem de competências” ou “capacidade de aprender”, indistintamente reiteradas nos documentos estudados, sequer aparecem nos depoimentos dos professores. Os professores não utilizam esses termos, embora se refiram à motivação, ao interesse e à aprendizagem como sendo, por excelência, do aluno, idéia notadamente construtivista.

Aliás, ao serem questionados sobre se têm recorrido aos documentos, sete dos nove professores deram respostas que se assemelham, na essência, às que se seguem:

Eu tenho pouco contato com isso. Eu peguei alguma coisa dos PCNs do Ensino Médio para poder desenvolver planejamento de aulas, esse tipo de coisas. [...] Quanto aos Parâmetros Curriculares, eu tenho buscado mais nos livros, naquilo que eu tenho vivido na prática do que nos documentos. Essas partes dos documentos são muito falhas, mesmo. Até mesmo porque você vai ler e é confuso ou muito fora da realidade. Parece que não é o caminho. Fica mais complicado ainda (professor I).

Os documentos acabam não contribuindo porque o livro que eles propõem para a gente adotar já está dentro das diretrizes, dentro dos temas transversais. Então a gente não tem muito que ficar lendo. Se eu não adotasse livro, aí sim eu tinha que ir buscar o que fazer. Como é adotado, a gente confia muito no livro didático, que é um apoio muito bom para a gente (professor A).

Esta constatação permite afirmar que a confusão teórica quanto à aprendizagem, posta às claras pelas entrevistas, não é devida à mesma confusão presente nos documentos que, a princípio, devem orientar os profissionais da educação, portanto, também os professores. Como os entrevistados alegam consultá-los muito raramente, os motivos da falta de uma orientação segura precisam ser buscados em outros lugares. Certamente, um bom começo é inquirir sobre a formação que vêm recebendo. Os documentos traduzem os objetivos da educação e do ensino de uma época. As pedagogias que primam pela formação de sujeitos adaptados à realidade perpassam as idéias dos educadores, os cursos de formação de professores e acabam legitimando os interesses de uma época.

3.3 O PROFESSOR CONCEITUA DESENVOLVIMENTO

A análise do entendimento que o professor tem sobre desenvolvimento das funções complexas superiores segue os mesmos moldes do item anterior, referente à aprendizagem. Ou seja, com o apoio da base conceitual que define o desenvolvimento humano a ser perseguido, examina-se a coerência e o alcance formativo das concepções expressadas pelos professores. Isto sem ignorar o contido nos documentos oficiais sobre esse mesmo processo.

Desenvolvimento, para Vygotsky (1998), é a reconstituição interna, intrapsíquica, de conteúdos e formas apreendidos no meio sócio-cultural. Não consiste, pois, na maturação de funções latentes no organismo. A Teoria Histórico-Cultural relaciona o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores às condições sócio-culturais de vida. Estuda-o no movimento de transformação dessas condições. Para tanto, adota a dialética como método de análise. Enquanto os animais desenvolvem-se segundo sua experiência individual e sua bagagem biológica, o desenvolvimento humano ocorre mediante a prática coletiva e a linguagem (LURIA, 1985). É por essa via que o bebê vai apreendendo as características psicológicas humanas, não naturais. O aprendizado, portanto, promove o desenvolvimento, que, por sua vez, possibilita novas aprendizagens.

Retomando, de acordo com Vygotsky (1998), há uma relação entre o aprendizado e o nível de desenvolvimento. Para compreendê-la, o autor propõe que se atente não para um, mas para dois níveis de desenvolvimento. O primeiro, ele denomina de nível de desenvolvimento real, que se refere aos ciclos de desenvolvimento já completados, ou dito de outra forma, àquilo que a criança e o jovem conseguem fazer por si, sem ajuda. O segundo é o nível de desenvolvimento potencial, que se caracteriza por aquelas funções que estão em formação, e pode ser detectado pelas atividades realizadas com a ajuda de pessoas mais experientes. Vygotsky entende que o espaço entre os dois níveis, potencial e real, compõe um campo de desenvolvimento a que ele intitula de zona proximal. É este o espaço sensível no qual, segundo ele, o professor deve atuar, com um olhar prospectivo, para promover o desenvolvimento do aluno.

Seria este o aporte teórico que orienta o trabalho docente no Ensino Médio? Ou, diferentemente disso, no que concerne ao conceito de desenvolvimento, estariam os

professores desempenhando sua função em conformidade com o que recomendam os documentos? Qual é, afinal, a referência que eles adotam? É essa a preocupação que move a análise empreendida neste item.

No conjunto, pode-se dizer que os professores recorreram a diferentes referenciais teóricos para explicar o que entendem por desenvolvimento. Aqui também, à semelhança do que expressaram acerca da aprendizagem, a teoria que mais se nota nas falas é a de Jean Piaget, sendo a de Vygotsky a segunda. Não que os professores nomeassem uma ou outra teoria, este ou aquele autor, mas é possível identificar elementos das duas teorias nas respostas dadas.

Com relação ao desenvolvimento, foi mais difícil visualizar as bases teóricas das falas, pois quatro dos nove entrevistados deram respostas breves, com poucos indícios que permitissem uma conclusão mais precisa. Como já apontado no item anterior, três professores revelaram ter dificuldades para diferenciar aprendizagem de desenvolvimento. Para eles, esses processos se confundem. Considerando as respostas, é pertinente supor que, por não terem suficiente clareza teórica, os argumentos explicativos sobre desenvolvimento tenham se esgotado nas questões sobre aprendizagem.

Dentre os que tenderam para a Teoria Psicogenética, a definição de desenvolvimento como uma construção individual do sujeito é bastante recorrente, estando, até certo ponto, em consonância com o que defende Jean Piaget. Para este pensador,

O desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio (PIAGET, 1967, p. 14).

Evidentemente, a definição sistematizada por Piaget não se limita à construção individual. Antes sim, inclui outros fatores – como a maturação biológica e as interações sociais – e mecanismos, dentre eles, o de equilíbrio e o de organização. Não obstante, a ação do sujeito com e sobre os objetos cumpre um

papel de extrema importância na construção do conhecimento, no desenvolvimento cognitivo. Daí um dos traços que permite aproximar a grande maioria das respostas a essa concepção.

Para esses professores, o aluno é o centro do processo: “*e/le* desenvolve à medida em que *e/le* aprende e *e/le* consegue assimilar os conteúdos, rumo a níveis mais complexos do saber”, é o que pensa o professor D. O professor prossegue:

Eu acho que o desenvolvimento seria ele (o aluno), a partir do que ele aprendeu, conseguir assimilar os próximos passos, cada vez mais complexos do saber. Para mim seria isso. Ele vai desenvolvendo intelectualmente e cada vez o cérebro dele, a mente dele estaria mais apta para aprender conceitos mais complexos e relacionar, fazer um relacionamento melhor entre esses conceitos.

O professor explica o desenvolvimento como resultado do processo de assimilação, conforme o termo cunhado por Piaget, sob influência de sua formação como biólogo. Em suas investigações com moluscos, este pesquisador descreveu a assimilação como parte do processo de adaptação desses pequenos animais ao meio circundante. Piaget entende que um mecanismo similar ocorre na relação do homem com o meio, estando na base do seu desenvolvimento.

Pode-se dizer que toda necessidade tende: 1º a incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, ‘assimilar’ o mundo exterior às estruturas já construídas, e 2º a reajustar estas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja, ‘acomodá-las’ aos objetos externos. Nesse ponto de vista, toda vida mental e orgânica tende a assimilar progressivamente o meio ambiente, realizando esta incorporação graças às estruturas ou órgãos psíquicos, cujo raio de ação se torna cada vez mais amplo. [...] Pode-se chamar ‘adaptação’ ao equilíbrio destas assimilações e acomodações. Esta é a forma geral de equilíbrio psíquico (PIAGET, 1967, p. 17).

O segundo ponto que merece destaque, na fala do professor D, é o da compreensão de desenvolvimento como um processo que ocorre em estágios sucessivos, do mais simples ao mais complexo, dando a idéia de evolução contínua. Para a Teoria Psicogenética, o desenvolvimento da estrutura cognitiva compreende quatro estágios invariáveis, a despeito das transformações nas condições sócio-culturais³⁶.

³⁶ Segundo Piaget, são quatro os estágios de desenvolvimento: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Maiores detalhes, ver, do próprio autor, *Seis estudos de*

Entre as crianças, pode haver diferenças na idade em que atravessam cada um dos estágios, mas a ordem em que são vencidos não se altera. Se tiver acesso a materiais diversos, a condições adequadas de aprendizagem, o jovem poderá atingir o nível operatório formal que, segundo Piaget, é o mais alto nível de abstração e entendimento possível: “esta evolução culmina com a inteligência lógica, sob a forma de operações concretas e finalmente de dedução abstrata, tornando o sujeito senhor dos acontecimentos mais longínquos no espaço e no tempo” (PIAGET, 1967, p. 17).

Tal como o professor D, o professor E destaca a necessidade de se desenvolver no aluno a capacidade de aprender. Capacidade esta repetidamente lembrada nos documentos oficiais. Ele afirma:

Desenvolvimento seria assim: ele passando a ver o mundo de uma forma diferente, então vai afetar o comportamento dele. Eu acredito que ele, tendo uma nova visão sobre o mundo, eu acho que ele vai sentir necessidade de novos conhecimentos (professor E).

O intelecto que se desenvolve continuamente, tornando o indivíduo apto a aprender mais e sempre, conforme pensado pelos professores D e E, e o desenvolvimento da capacidade de reaprender ou de aprender a aprender, enfatizado na legislação para o Ensino Médio denunciam o domínio econômico, o esforço por adaptar o homem às necessidades da produção. Lembrando Adorno (1995), quando a humanidade se esgota na adaptação ao existente, reflete uma lei objetiva de desenvolvimento, que perpetua essa mesma ordem:

Há um outro ponto, na fala do professor D, que merece atenção, até porque deste aspecto pactuam outros professores. Trata-se da centralização do processo de desenvolvimento no aluno. Ele é o responsável por seu desenvolvimento. Depreende-se, desse parecer, um professor que fornece materiais, que apresenta desafios, mas entende que ao aluno compete assimilar conteúdos, tirar conclusões, desenvolver-se. Assim se pronunciou o professor D:

A partir do momento que ele está apto para aprender, por exemplo, um conceito mais complexo do que eu já passei para ele, eu percebo que ele está em pleno desenvolvimento. Primeiro ele tem a vontade

de aprender, depois ele consegue aprender porque quer e porque o que a gente passa para eles não é nada além do que eles podem. Então, dentro da potencialidade dele, você vê o trabalho que ele faz, o interesse dele, se ele vai buscar e os problemas que ele consegue resolver com aquilo que ele já tem.

O desenvolvimento, concebido dessa maneira, deve se adiantar à aprendizagem, pois, como disse o professor, não se pode ensinar nada além do que o aluno pode assimilar, além das potencialidades dele. Essa espécie de argumentação se distancia muito do que ensina Vygotsky (1998 e 2001) sobre o desenvolvimento. Filia-se, isto sim, ao que recomenda Piaget, especialmente no que diz respeito à necessidade de se desafiar o aluno colocando-lhe situações-problema, levando-o ao desequilíbrio. Escreve Piaget (1967, p. 13):

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se essencialmente para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos –, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estágio de equilíbrio superior.

Também o professor G demonstra partilhar desse conceito de desenvolvimento quando pontua:

É a maneira como ele (o aluno) vai construindo isso, porque isso não se constrói de uma hora para outra. O negócio é complicado. Às vezes você fala umas 300.000 vezes e aí chega um coleguinha e diz 'não é assim, burro!' e aí dá aquele estalo e a criança pega. A palavra do professor muitas vezes não serve. [...] Então à medida que ele vai fazendo isso, você vai percebendo que a construção do conhecimento está acontecendo. Está acontecendo a maturidade, e eles vão mudando até mesmo enquanto pessoas.

A resposta do professor incorpora, da Teoria Psicogenética, a idéia de desenvolvimento como sinônimo de construção e sublinha, nesse processo, a ação do aluno. Distancia-se, porém, desse mesmo referencial teórico ao associar

desenvolvimento a *insight*³⁷. Vygotsky (2001) defende que o desenvolvimento de capacidades não ocorre por *insight* ou no isolamento. Inversamente, envolve atividades partilhadas. Por isso, leva tempo, o tempo necessário para que, sob a mediação de alguém mais experiente, o desenvolvimento potencial se transforme em real. Os clássicos da Escola de Frankfurt, como dito anteriormente, reportam-se à necessidade de tempo e continuidade na educação, contrapondo-se à pressa e à fragmentação da racionalidade instrumental. Só assim o objeto apreendido pode ser transformado pelo sujeito.

O professor I ressalta o seminário e o trabalho em grupo como os meios que mais utiliza em suas aulas para promover o desenvolvimento dos alunos. Devido à maneira como ele descreve o emprego desses meios, ao modo como transcorre a atividade, pode-se filiar esta prática à proposta piagetiana. Diz o professor:

Eu utilizo muito o seminário. Eu peço para eles fazerem a pesquisa, numa primeira etapa. [...] Eu trabalho bastante em grupo. Eu comento com eles um assunto que nós vamos estar trabalhando, aí eu passo uma atividade em grupo e eles respondem essa atividade. Então eu peço para um grupo apresentar para o outro o que ele estudou, o que ele entendeu. Eu faço muito essa troca em sala de aula. [...] Às vezes divido a sala em duas partes e um lado apresenta para o outro o que leu. Às vezes trabalho com o mesmo assunto em contextos diferentes. [...] Aí um apresenta para o outro, um questiona o outro e aí eu entro com a discussão, com o questionamento. Geralmente eu coloco eles para trabalhar primeiro. Depois que eles lêem um texto, que eles fazem a atividade, aí eu começo expor o conteúdo para eles (professor I).

Em consonância com Piaget, o professor I coloca em primeiro plano a ação do aluno. São os alunos que fazem o trabalho de pesquisa, que realizam atividades em grupo, apresentam o conteúdo entre eles, questionam-se mutuamente, em resumo, se esforçam por construir o próprio conhecimento. É certo que se valoriza, aí, a interação, mas dos alunos consigo mesmos – o que limita o desenvolvimento – e não a interação formativa entre professor/conhecimento/aluno tal como recomenda

³⁷ Essa expressão é própria da Gestalt, uma teoria concebida por psicólogos alemães na primeira metade do século XX. Marilena Chauí (1997, p. 63-64) assim o descreve: “Os psicólogos se referem à intuição usando o termo *insight*, para referirem-se ao momento em que temos uma compreensão total, direta e imediata de alguma coisa, ou o momento em que percebemos, num só lance, um caminho para a solução de um problema científico, filosófico ou vital.

Vygotsky em vários de seus textos, dentre os quais situa-se *Psicologia Pedagógica* (2001).

Ao valorizar o trabalho em equipes, adotando essa prática preferencialmente às demais, o professor I está promovendo o desenvolvimento da capacidade de trabalho em grupo, para a qual tanto apelam os documentos oficiais, mais precisamente ao tratarem das quatro aprendizagens fundamentais, dentre elas a capacidade de aprender a viver juntos. A valorização da cooperação e da atividade grupal atende, simultaneamente, às capacidades demandadas pela produção flexível, na qual as tarefas são agrupadas e executadas em pequenos grupos de operários, e à formação para a convivência em sociedade. Esta última, no entanto, não pode ser alcançada quando se deixa o desenvolvimento dessa capacidade só ao encargo dos alunos.

Há, sem dúvida, um esforço do professor, no sentido de diversificar as aulas, tornando-as mais atraentes e motivando os alunos, o que transparece inclusive nesta sua afirmação: “por isso eu trabalho mais com seminários... aí o aluno tem aquela preocupação de aprender” (professor, I). Como o foco se encontra no aluno, a motivação é a condição primeira para que ele participe. Motivação esta que não está calcada na compreensão do sentido, da importância do conteúdo para a vida social. Ancora-se, antes, na idéia de estudar para “não fazer feio” frente à turma.

O mesmo professor complementa: “para eles estarem apresentando esse seminário, geralmente, eu recolho um trabalho por escrito, onde eles vão fazer a pesquisa. Depois de feita a pesquisa, eu peço para eles apresentarem”. Mais uma vez se expressa um intento piagetiano, o de se avaliar os ciclos já completados, o desenvolvimento que o aluno pôde alcançar por si, sem a ajuda do professor. A Teoria Histórico-Cultural convida a uma prática que diverge desta, ao enfatizar a necessidade da mediação consciente do professor, que deve se antecipar ao desenvolvimento do aluno, fazendo-o avançar rumo a uma interpretação mais alargada do conteúdo específico e de seus vínculos com a realidade social.

Marcuse (1967) ensina que a sociedade capitalista atrofia os sentidos, as capacidades mentais das pessoas, ao impedi-las de perceber suas contradições e

as alternativas de superação, hoje mais objetivas que em quaisquer outros tempos. O caminho para se chegar à verdade passa pela compreensão, transformação e até subversão do mundo da experiência imediata, passa pela formação da Razão no sentido kantiano. Marcuse (1967, p. 125) define Razão como “o poder subversivo, o ‘poder do negativo’ que estabelece, como Razão teórica e prática, a verdade para os homens e as coisas – isto é, as condições nas quais os homens e as coisas se tornam o que realmente são”. O professor, munido dessa leitura crítica, pode, pela mediação, estabelecer relações e explicitar sentidos que permitam ao aluno conhecer a realidade. Sozinho, o aluno não consegue transpor os sentimentos, os interesses, as motivações e o modo de pensar dominantes.

Os professores D, G e I, ao adotarem preceitos da Teoria Psicogenética se mostraram coerentes com o que, até certo ponto, prescrevem os documentos oficiais. Até certo ponto porque, como já discutido, esta não é a única teoria na qual as orientações implícitas nos referidos documentos se apóiam. A consistência e coerência teórica não se encontram nem nos documentos nem nas respostas dadas pelos professores. Esse é um problema que não pode ser ignorado se o que se pretende é melhorar a educação escolar.

Conforme exposto anteriormente, a Teoria Histórico-Cultural é a segunda referência mais perceptível nas respostas, ainda que, quase sempre, sem muita clareza. Perguntado com base em que pressupunha que houve aprendizagem e desenvolvimento, o professor F responde:

Mesmo quando eu estou no quadro, que eles acompanham falando, você sabe que aquele aluno tem domínio, pelas respostas que ele te dá, pelas perguntas que faz. E na hora da prova, eu não sei o que acontece. O desenvolvimento eu percebo assim também. Na fala do aluno, se ele ajuda os colegas, se é procurado pelos colegas.

A tendência vygotskyana pode ser identificada na avaliação que o professor realiza, baseando-se no que transparece na relação entre ele e os alunos, destes entre si, bem como quando ele adota como critério de avaliação a qualidade das respostas e perguntas que o aluno elabora durante as atividades escolares. O olhar atento para o que se manifesta nas relações, colocando-as em um patamar superior, se comparado à avaliação pontual, da prova, revela uma inclinação para a Teoria

Histórico-Cultural. Uma inclinação que não se mantém ao longo de todas as respostas. Em outro momento da entrevista, discorrendo sobre desenvolvimento, o professor F assim se posiciona:

Ele tem que fazer os exercícios, tanto na física como na matemática. Ele presta atenção, aí o professor passa lá a equação. Todo conteúdo, tanto física como matemática, tem equação. Aí, o que ele tem que fazer? Tem que ler o exercício, tirar os dados, então, ele está interpretando, desenvolvendo o exercício. Depois que ele tirou os dados, é só substituir.

Na passagem acima, o professor, distanciando-se de seu posicionamento anterior, aposta no fazer, na repetição para se chegar ao desenvolvimento. As explicações que precisam ser feitas pelo professor são secundarizadas. A resposta não descreve o modo como ocorre o desenvolvimento, o que autoriza supor que não há uma real compreensão desse processo.

O professor B entende desenvolvimento num sentido mais pragmático, dando especial importância à sua aplicação imediata. Observe-se:

O professor se investe [...] de uma certa magistratura, no sentido de avaliar o desempenho, o desenvolvimento do aluno. Ele arbitra segundo alguns critérios previamente estabelecidos, se esse aluno está ou não se desenvolvendo, se está ou não aprendendo. [...] Particularmente, eu avalio os meus alunos muito mais em função do que ele está aproveitando daqueles conhecimentos, do que ele é capaz de aproveitar daqueles conhecimentos para o enriquecimento da sua vida como um todo, no conjunto. [...] Me parece mais adequado quando eu avalio os alunos não apenas pelos conhecimentos específicos e fragmentados que, por ventura, ele possa aprender na disciplina, mas pelo que ele pode aprender e agregar isso com os demais conhecimentos que ele tem para então fazer uso.

O aspecto utilitário do desenvolvimento, acima destacado, indica uma visão positivista, que prima pelo conhecimento útil, positivo, com aplicação prática imediata. Há, ainda, uma consonância entre o conceito de desenvolvimento verbalizado pelo professor e o que se encontra na legislação. Ambos compreendem desenvolvimento e desempenho como sinônimos. A expressão “avaliar o desempenho”, própria do discurso empresarial, figura também na fala do professor, indicando uma influência de caráter economicista.

Outras respostas denotam uma visão positivista de desenvolvimento, quando o comparam a progresso sempre linear. As afirmações do professor A, dentre elas a que segue, pactuam dessa perspectiva:

A partir do momento que você vai trabalhando um texto, você vai colocando um grau de dificuldade maior, ou vai tendo questões mais difíceis para eles responderem dentro do que eles já conhecem, então há um progresso nesse sentido. É o progresso que o aluno vai tendo ao longo das aulas, através da aprendizagem.

Triviños (1987), referindo-se ao surgimento do positivismo, explica-o como uma reação à filosofia especulativa, representada especialmente pelo idealismo clássico alemão. A concepção positivista se coloca no extremo oposto à especulação, exaltando os fatos. Positivo, entendido como o contrário de negativo, liga-se ao real, ao útil, ao certo e ao preciso. Nessa linha de pensamento, o desenvolvimento ocorre linearmente, de um ponto de menor grau de dificuldade para outro, mais difícil, numa ordem sempre crescente. Distancia-se, portanto, do raciocínio dialético, que explicita as contradições, que se ocupa, também, com o que está dado em potencial.

Houve quem, contraditoriamente, demonstrasse em suas respostas indícios do positivismo e do inatismo³⁸. Ao conceituar desenvolvimento, o professor B pontua:

O desenvolvimento? Eu parto do pressuposto que todo indivíduo tem algum potencial latente e que esse potencial só pode ser útil na medida em que você instrumentaliza, lapida o seu raciocínio, sua forma de fazer. De modo que, numa ordem progressiva, de acordo com a faixa etária, de acordo com suas limitações, ele possa evoluir no sentido da apreensão, sempre de novos conceitos, novas técnicas e fazer uso na sua vida. À medida que ele põe isso em prática, você percebe que está havendo um desenvolvimento. [...] Em síntese, o desenvolvimento é um processo gradativo, paulatino, que está em uma ordem direta com o potencial que cada indivíduo tem.

Para este professor, desenvolvimento tem por base um potencial latente, que nasce com o sujeito, caracterizado como uma propriedade do aluno a ser lapidada pela

³⁸ “O inatismo afirma que nascemos trazendo em nossa inteligência não só os princípios racionais, mas também algumas idéias verdadeiras, que, por isso, são idéias inatas” (CHAUI, 1997, p. 69).

escolarização. Ele entende que esse potencial é inato, inerente a cada um, e se desenvolve numa “ordem progressiva”, donde a influência positivista. De certa forma, a concepção do professor está em consonância com o Relatório para a UNESCO, elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Este documento, que serviu de base para a reforma curricular no Brasil, prevê uma educação que faça “com que todos possam descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial” (BRASIL, 2003, p. 90).

O professor H, que se destacou de seus colegas ao demonstrar um domínio maior da Teoria Histórico-Cultural no tocante à aprendizagem, ao tratar do desenvolvimento, chegou a se aproximar desta teoria, apesar da falta de clareza em alguns pontos. Questionado sobre a maneira como ele identifica o desenvolvimento de seus alunos, argumenta:

Pela própria participação na aula. Às vezes no início ele não tem muito interesse. Não só o interesse, mas as questões que ele vai colocando depois, também. No segundo grau, você consegue perceber a forma de questionamento que ele coloca. Não tanto na 1ª série, mas no 2º ou no 3º ano fica mais fácil. Que ela era talvez mais inocente no início, e depois vai ficando mais elaborada. Aí eu percebo que teve um desenvolvimento (professor H).

A aproximação se confirma quando o professor H mantém um olhar atento para a relação estabelecida entre ele e seu aluno. Um olhar que incide sobre a participação, o nível de interesse e o tipo de questionamento, o qual parte de questões menos elaboradas, mais inocentes, para outras mais complexas. Mesmo não utilizando os termos propostos por Vygotsky ao descrever a apreensão de conceitos espontâneos e científicos, seus raciocínios se assemelham. Contudo, falta entendimento, clareza teórica. As respostas não associam, diretamente, desenvolvimento à formação das capacidades intelectivas – raciocínio, percepção, memória, atenção, dentre outras.

Inclinações, no sentido desse referencial teórico, são detectadas em outras respostas sobre o desenvolvimento. Nada, no entanto, que tenha completude de pensamento, que apresente argumentações com efetivo conhecimento, como pode ser visto no trecho seguinte:

Eu percebo isso (o desenvolvimento) quando, por exemplo, tem algum assunto que eu trabalhei no início do trimestre. [...] Eu trabalhei a Primeira Guerra Mundial com o aluno. [...] Aí quando eu vou trabalhar a Segunda Guerra Mundial, você percebe o aluno que absorveu esse conhecimento e o que não absorveu, e você tem que fazer uma retomada. [...] Então você tem que recapitular aquele conteúdo e levar para o aluno um conhecimento mais claro (professor I).

Embora em outra passagem o mesmo professor tenha se aproximado dos preceitos de Piaget, conforme já destacado, nesse momento, recorre a Vygotsky ao resgatar o valor da mediação, do trabalho de ensino. Quando o professor identifica um conteúdo, um assunto explicado em sala que não foi apreendido com clareza, cabe a ele uma explanação diferenciada ou o estabelecimento de relações de modo a promover uma melhor compreensão por parte do aluno. Não é este último que deve, por si, construir o conhecimento. A construção, ou melhor, a apreensão é um processo social, partilhado, especialmente com o professor. O que hoje o aluno interpreta, relaciona e analisa com a ajuda do mestre, poderá fazê-lo por si em momentos posteriores.

Das respostas dadas sobre o desenvolvimento, duas se aliam à Teoria Comportamental, ao tecnicismo e, por conseguinte, também ao positivismo, fundamento epistemológico da teoria psicológica e da prática pedagógica, respectivamente. O professor C assim se pronuncia ao tratar do desenvolvimento:

No dia-a-dia, através de avaliações, perguntas... essas avaliações podem ser escritas, você vai observando o cognitivo da criança ser desenvolvido. Através de testes, também, de diversas formas. [...] É esse processo. É contínuo. Não tem problema nenhum, desde que haja toda uma elaboração. [...] Naturalmente a criança vai desenvolvendo. Umas mais e outras menos, conforme a modalidade.

Outro professor, de quem boa parte das respostas se aproxima das idéias de Vygotsky, envereda por uma interpretação tecnicista de desenvolvimento, contradizendo-se. Ele argumenta:

Desenvolvimento seria sair de uma situação de menor conhecimento, para um conhecimento mais acumulado, uma maior quantidade de conhecimento que ele pode. Seria da menoridade para uma maioridade que a gente tem, de tudo na vida, de experiência, não só de conceito científico, mas até mesmo de vida (professor H).

As passagens acima autorizam afirmar que a tendência tecnicista se mantém na prática docente. O tecnicismo se apóia na Teoria Comportamental, concebida por Skinner nos anos 1930, nos Estados Unidos. É quando a educação escolar secundariza a formação mais ampla com vistas a atender os princípios da Revolução Burguesa – igualdade, liberdade e fraternidade – em favor da educação para o trabalho, diga-se para o trabalho organizado em conformidade com o modelo taylorista/fordista. Por isso, o foco no comportamento, na execução correta e eficiente das tarefas.

Para Skinner, pode-se acompanhar o desenvolvimento de um ser humano, aferindo-se seu comportamento por meio de provas. Pode-se, ainda, fazer uma previsão do desempenho que ele terá, mediante a programação de um sistema de reforço, no qual as respostas pretendidas sejam devidamente reforçadas em seus resultados. Em outras palavras, é o que demonstra pretender o professor C: “não tem problema nenhum, desde que haja toda uma elaboração”. O controle é possível, desde que bem planejado.

O professor H, em sua fala destacada por último, argumenta sobre desenvolvimento numa linha marcadamente tecnicista por defini-lo como acúmulo de conhecimentos, de vivências. Neste ponto, distancia-se da orientação vygotskyana, quando esta prevê um ensino voltado não ao acúmulo de informações, mas à contextualização, à compreensão de conteúdos vivos, porque situados na história social e, então, estudados no processo de transformação.

Zuin, como Vygotsky, discorda das instituições escolares e, portanto, dos educadores que centram seu trabalho no acúmulo de informações, deixando de investir na formação sólida que lida com o presente sem se perder nele, na sua efemeridade.

Atualmente, podemos observar que as instituições escolares tentam de todas as formas adequar seus procedimentos educativos a essa lógica da padronização e da racionalização, presente em todas as relações sociais. O que realmente interessa é a maior quantidade de

informações possíveis assimiladas no menor espaço de tempo. Porém, se nas atuais instituições escolares o que vale é a absorção imediata do maior número possível de informações, por outro lado, estas mesmas instituições podem atuar como um lócus onde ocorra reflexão e questionamento sobre a forma como são assimilados os produtos culturais (ZUIN, 1994, p. 169).

Comparando-se as respostas dos professores em relação ao desenvolvimento, constata-se, novamente, a diversidade de fundamentos teórico-metodológicos adotados por eles, tanto dentro de uma mesma área, como entre as diferentes áreas do conhecimento. Entre os professores da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, há uma forte tendência positivista – com traços da Teoria Comportamental e da educação tecnicista – nas respostas sobre desenvolvimento. Nas demais áreas do conhecimento, verifica-se uma mistura de referenciais. Os argumentos transitam pelas teorias de Piaget, de Vygotsky e de Skinner, dentre outras, sem, entretanto, revelarem um bom domínio de qualquer uma delas. Mais uma vez, o que se percebe é uma confusão conceitual que, por certo, fala contra um ensino capaz de promover a aprendizagem de conteúdos com sentido e o desenvolvimento que leva o sujeito, no caso o aluno, à lucidez teórico-prática.

Quanto à idéia inicial de que os professores lotados em escolas centrais poderiam apresentar um nível de esclarecimento maior, também, no que diz respeito ao desenvolvimento, não se sustenta. Verifica-se, aqui, uma heterogeneidade de posicionamentos, tal como demonstrado sobre a aprendizagem. Os professores da escola central, que haviam se baseado, mais fortemente, nos postulados vygotksyanos para conceituar aprendizagem, não se mostraram fiéis às idéias características dessa teoria ao discorrerem sobre desenvolvimento. Independentemente da localização das escolas, são vários os aportes teóricos nos quais os professores se apóiam, sem a preocupação para com a coerência metodológica, o que leva a indagar sobre a formação pedagógica que os professores vêm recebendo.

As expressões “desenvolvimento de competências” e “aquisição de competências”, largamente empregadas nos documentos oficiais, sequer foram citadas pelos professores entrevistados, o que permite pensar, de um lado, que o discurso das competências não foi apreendido a ponto de ser verbalizado, até porque os

professores alegam recorrer muito esporadicamente aos documentos já identificados, desconhecendo-os em seus pormenores; de outro lado – e numa visão mais otimista –, que as críticas a esse discurso foram incorporadas pelos professores os quais, conscientes de seus vieses, optaram por não empregá-lo. Se levadas em conta as respostas dadas, essa última alternativa é menos provável.

Outra questão que merece destaque, por sua ausência na fala dos professores, é a do uso das novas tecnologias. Enquanto os documentos se remetem ao computador, à *Internet* e ao investimento na formação docente para operá-los, os professores da amostra não se referiram a esses recursos, a não ser como empecilho à produção do aluno: “o aluno tira da *Internet* e te entrega o trabalho por escrito. Às vezes, eles não têm nem o capricho de cortar alguma coisa” (professor I). Contrapondo-se à orientação oficial, os professores não defendem a tecnologia – na forma como vem sendo empregada no ensino – como eixo de análise dos conteúdos ou como instrumento de promoção do desenvolvimento.

No geral, os professores entrevistados revelam diferentes bases teóricas no tocante ao desenvolvimento. Traços do pensamento de Piaget e Vygotsky são os que mais se fazem presentes nas respostas. Além desses, como já foi dito, identificam-se sinais de diversas linhas de análise, como positivismo, pragmatismo, inatismo, evolucionismo e tecnicismo, que foram empregadas isoladas ou conjuntamente, revelando um conhecimento superficial sobre cada uma.

A orientação oficial anuncia uma educação que leva ao pleno desenvolvimento do ser humano e que possibilita exercer sua cidadania com criticidade. Uma orientação que não se sustenta nos próprios documentos, que carecem de critério metodológico, de um conjunto conceitual claro e coerente que dê conta desse propósito, nem está presente nas falas dos professores entrevistados, haja vista a orientação e a formação que recebem. A reflexão sobre os conceitos de desenvolvimento detectados por esta pesquisa precisa ser feita considerando-se estes dois âmbitos.

3.4 A RELAÇÃO APRENDIZAGEM/DESENVOLVIMENTO NA ÓTICA DO PROFESSOR

O objetivo, nesta etapa da discussão, é analisar o modo como os professores de Ensino Médio relacionam os processos de aprendizagem e desenvolvimento, se estes são entendidos como processos independentes ou interdependentes. Caso confirmem a interdependência, como ela é concebida? Importa verificar, ainda, se as orientações contidas nos documentos, que regulamentam o ensino nesse nível, balizam as falas dos professores no que tratam da relação entre os processos em pauta.

Nos documentos estudados, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, assim como os demais conceitos, é apresentada de forma semelhante à registrada na Declaração Mundial sobre Educação, elaborada entre 1993 e 1996 (BRASIL, 2003). Na Declaração, expressões como “necessidades básicas de aprendizagem”, “aprender a aprender”, “desenvolvimento pleno das potencialidades” e “desenvolvimento permanente” são recorrentes. Todas elas centram a aprendizagem e o desenvolvimento no sujeito, negligenciando o papel da mediação, do ensino e até mesmo das condições concretas em que o sujeito vive.

A investigação sobre como os professores concebem a relação entre aprendizagem e desenvolvimento teve início com a pergunta: você considera que são processos independentes ou que há relação entre eles? As respostas são unânimes, todos concordam que há relação entre aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, quando questionados sobre o modo como ela ocorre, são muitas as interpretações.

Três dos entrevistados – os professores A, G e I – embora utilizem diferentes referenciais em suas explicações, argumentam que aprendizagem e desenvolvimento são simultâneos. Indagado sobre a forma como ocorre o processo em questão, o professor A responde: “é tudo junto. Passo a passo, vão indo. Se eles estão tendo aprendizagem, estão crescendo, indo adiante. É simultâneo, não é?” Ao encerrar sua resposta voltando a pergunta para a entrevistadora, subentende-se que ele tem dúvida quanto a essa relação, o que se confirma na seqüência da sua fala: “eu acho que deve interferir um no outro. Se não há aprendizagem, como ele vai crescer? [...] Então eu acho que um depende do outro” (professor A).

Apesar da incerteza inicial, o professor A, em outra passagem, destaca o valor da ação intencional do professor para que o aluno se desenvolva, o que o aproxima dos preceitos vygotskyanos. Diz ele:

Se você dá uma atividade para o aluno – você quer, por exemplo, que ele encontre a resposta do tema – se ele não conseguir achar isso, como ele vai avançar em outra atividade ou outra coisa? Não dá para ele continuar. Ele pára ali. Aí você tem que vir com outros exemplos, outras coisas, fazendo um tipo de espiral, indo e voltando, indo e voltando. Então vai junto. Você tem que pegar e fazer com que ele aprenda, para ele ir crescendo. À medida que ele cresce, você pode ir trabalhando de uma forma mais elaborada.

A Teoria Histórico-Cultural explicita o papel do ensino nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Atuando junto ao aluno naquilo que ele ainda não consegue fazer sozinho, o professor pode – e deve –, com explicações claras e seguras, com exemplos que ajudam a elucidar o conteúdo, promover o entendimento do mesmo, para que o processo de internalização ocorra. Agindo nos aspectos em que as funções não estão de todo amadurecidas³⁹, nos ciclos não completados, a mediação promove o aprendizado e, por conseguinte, o desenvolvimento, o que requer um trabalho pedagógico elaborado, pensado por antecipação. O professor A utiliza elementos dessa Teoria em sua fala, todavia, contraditoriamente, recorre ao construtivismo ao tratar do papel do professor como mediador, conforme atesta o que segue:

O professor aí tem o papel de mediador. [...] A gente hoje tem que ser como mediador, estar ali para orientar para ele fazer a construção do conhecimento dele e ir desenvolvendo. A gente serve como mediador só, e não como a pessoa importante. [...] Eles têm que andar sozinhos, não é? A gente faz papel só de mediador (professor A).

O professor, apoiando-se em idéias construtivistas, segundo as quais, dispostas as condições, o sujeito constrói seu conhecimento, está, ao mesmo tempo, em consonância com a legislação, que prevê, para o Ensino Médio, a adoção de “metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes” (BRASIL, 1999, p. 46). Sem dúvida, a iniciativa é uma capacidade importante na

³⁹ Não se está referindo aqui à maturação biológica, mas àquela produzida nas e por meio das relações sociais.

vida do jovem, tanto no âmbito pessoal como no profissional, de sorte que deve ser estimulada. O que se quer contra-argumentar é a idéia – hegemônica na sociedade capitalista e retratada pelos documentos – de que todas as capacidades psíquicas, então também a de iniciativa, devem ser desenvolvidas nos termos da adaptação ao processo produtivo.

Em muitas situações como esta, fica evidente a necessidade de se oferecer ao professor uma orientação teórica segura, com unicidade e coerência. A dubiedade conceitual – que se caracteriza, particularmente, pela junção de teorias incompatíveis em seus fundamentos metodológicos – está nos documentos oficiais e, igualmente, no pensamento do professor. É verdade que os professores participantes desta pesquisa praticamente desconhecem o teor dos documentos, como bem demonstram depoimentos do tipo:

Para o Ensino Médio, como eu não respeito muito os Parâmetros, eu procuro trabalhar aquilo que a gente percebe que é coerente, e a gente mesmo percebe aquilo que está sendo cobrado, por exemplo, nos concursos, concurso vestibular, universidade, coisa assim. Então a gente procura se basear mais nisso, porque embora o Parâmetro diga que possa tudo e não dê uma referência tanto quanto segura, a gente sabe que o mundo aí fora está cobrando determinadas informações (professor G).

Assim sendo, não se pode atribuir somente aos referidos documentos a responsabilidade por essas incoerências. De qualquer maneira, o problema da falta de clareza sobre o papel do professor no processo ensino-aprendizagem está por ser resolvido.

O professor G concorda com o professor A quanto à simultaneidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento ao afirmar: “eles são simultâneos [...] Eu diria mais: eles se inter-relacionam. É uma relação dentro da relação. Não é possível separar” (professor G). Questionado, porém, sobre o modo como ocorre esse inter-relacionamento, sua argumentação, como se vê a seguir, não se sustenta.

Bom, primeiro você tem aquela questão da motivação. Você tem também a questão dos pré-requisitos. [...] De vez em quando aparece o aluno que não consegue aprender e não se faz o trabalho porque inclusive a gente não tem esse suporte na educação. [...] Aí o professor, para não ser tão cobrado e espremido, muitas vezes,

acaba dizendo que o aluno aprendeu, quando não aprendeu (professor G).

Desviando-se da pergunta, o professor fala em motivação, em pré-requisitos, polemiza sobre a falta de condições na educação – que se supõe sejam teóricas, de conhecimento – e acaba por não responder a questão, confirmando o que fora acima observado, ou seja, falta de clareza, de entendimento.

O professor I é explícito ao expor sua incerteza quanto à relação entre aprendizagem e desenvolvimento. A despeito disso, termina por revelar que aprendizagem é condição para o desenvolvimento. Em outros termos, termina por revelar uma certa lucidez nesse aspecto. Note-se:

Eu vou perceber se ele realmente aprendeu isso, se ele vai desenvolver realmente isso, à medida que eu perceber que eu estou tendo esse retorno dele, daquilo que foi aplicado para ele. Não sei, eu sou muito confusa nessa parte. [...] Eu acho desenvolvimento muito parecido com a questão da aprendizagem. Isso fica muito confuso para a gente. Não tem como o aluno passar pelo desenvolvimento se ele não passar pela aprendizagem. Ele só vai desenvolver aquilo que ele aprendeu.

A continuidade da entrevista permite perceber que esse professor, em consonância com a Teoria Histórico-Cultural, entende que o desenvolvimento passa necessariamente pela aprendizagem. Mas, não tendo firmeza sobre como essa ligação ocorre, surpreende-se com os resultados obtidos em sala de aula e pressupõe que o aluno aprende devido o carinho e a vontade com que trabalha com os conteúdos. Ele afirma:

Eu percebo que às vezes os alunos te surpreendem, porque eu aplico alguma coisa para eles, nem esperando que tenha um retorno tão positivo e isso acaba tendo. Eu não sei se é pelo carinho que eu tenho, da forma como eu passo, da vontade que eu tenho que ele venha a aprender. Eu não sei, mas tudo aquilo que eu tive dificuldade de aprender e de fazer, eu trabalho com eles para que eles não tenham essa dificuldade (professor I).

Não dispondo do conhecimento que possibilita a compreensão de como se desenvolvem, nos seres humanos – neste caso, nos alunos –, as capacidades intelectivas, resta ao professor fazer suposições, tomando como referência sua vida

pessoal, sua experiência particular. É inegável que o carinho e a vontade são elementos a serem considerados e exercitados na relação professor / conhecimento / aluno, podendo contribuir em muito para a aprendizagem e para o desenvolvimento num sentido mais abrangente, que transcende o cognitivo. Entretanto, o domínio do conteúdo é um instrumento do qual o professor não pode prescindir quando imbuído desse mesmo propósito.

De acordo com o professor B, os processos de aprendizagem e desenvolvimento são interligados, sendo que o primeiro possibilita o segundo. Para ele,

[...] aprendizagem e desenvolvimento são umbilicalmente ligados, porque, como eu disse anteriormente, o desenvolvimento do indivíduo passa por etapas, por momentos, que exigem uma abordagem totalmente diferenciada. Enquanto o indivíduo aprende, ele se desenvolve também bio-psíquica e, portanto, cognitivamente. Não adianta a gente querer separar da experiência que o indivíduo vive e querer também separar isso da faixa etária compatível com aquela capacidade.

Apesar de a aprendizagem estar sendo vista como condição para o desenvolvimento – o que, a princípio, revela uma tendência vygotskyana – ambos os processos acontecem com o indivíduo, são dele, quer dizer, é o indivíduo que aprende e se desenvolve. Este postulado, como se sabe, tem um caráter piagetiano. Os distintos períodos de desenvolvimento de que fala a Teoria Histórico-Cultural, não podem ser vencidos, simplesmente, com a maturação biológica, em particular do sistema nervoso, e a ação da criança no meio físico e social. Antes sim constituem-se em dependência das condições de vida e de educação recebidas, como bem expõe Elkonin (1969, p. 498):

O desenvolvimento psíquico das crianças ocorre no processo de educação e ensino realizado pelos adultos que organizam a vida da criança, criam condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. [...] O desenvolvimento da psique não reflete de maneira automática tudo o que atua sobre a criança. O efeito dos agentes externos, a influência da educação e do ensino, dependem de como se realizam estas influências e do terreno formado já anteriormente sobre o qual recaem (tradução nossa, grifos do autor).

O autor se refere ao desenvolvimento da criança, mas com o adolescente o processo não é diferente. O desenvolvimento tem uma ligação com a faixa etária, contudo, são as relações estabelecidas no decorrer da vida, os conhecimentos apreendidos, as atividades de que participam a criança e o jovem, que vão configurando o desenvolvimento, alterando seu curso.

O professor B não chega a atribuir à mediação o seu devido papel no desenvolvimento, limitando-se a considerar a faixa etária e a experiência vivida pelo sujeito. Elkonin, em sintonia com o pensamento de Vygotsky, ajuda a entender este ponto ao demonstrar que a experiência social vai muito além da experiência individual preconizada pelo professor.

Dentre os entrevistados, há outros professores que, tal como o professor B, expressam idéias que se filiam à teoria vygotskyana. O professor H pondera: “Aprendizagem e desenvolvimento? Eu acho que eles estão ligados. Não sei se é possível separar um do outro”. O problema é que, na seqüência das explicações, não se mantém a coerência teórica. O professor H prossegue:

Eu acho que é assim: dependendo do que e de como ele aprendeu, ele vai apresentar um tipo de desenvolvimento. O desenvolvimento dele parte daí. Se eu aprendi algo de uma maneira, a minha vida, o meu desenvolvimento vai seguir essa maneira. Se eu aprendi uma outra coisa de uma outra maneira, isso vai interferir no meu desenvolvimento. [...] Eu acho que o aprendizado, que o desenvolvimento no aprendizado, ele só acontece se tiver uma relação com a realidade do aluno, se faz parte do cotidiano dele, da vida dele, senão ele não vai aprender, ele não incorpora isso. Eu acho que ele não se desenvolve se não fizer parte, se não tiver um significado para ele. A verdade é essa. Se aquilo que ele estiver aprendendo não significar nada para ele, ele não se desenvolve.

De fato, o conteúdo apreendido e a forma como ocorre a apreensão afetam o desenvolvimento. Na atividade mediada, os novos conhecimentos, os valores neles implicados, os raciocínios, o significado que têm para o aluno, as associações que possibilitam provocam alterações no modo de ser e pensar do indivíduo, no curso do seu desenvolvimento. O desenvolvimento, porém, não acontece no aprendizado, mas em decorrência dele.

O professor H confere singular importância às ligações entre os conteúdos escolares e o cotidiano do aluno. Acredita ser esta uma condição determinante para que o aprendizado ocorra. Neste aspecto, está em consonância com a tese defendida por Kostiuk. Ao analisar particularidades da relação entre educação e desenvolvimento, o autor escreve:

A educação que separa as palavras dos atos é um fracasso; a instrução pedagógica verbal, que a criança não põe em prática, não traz nenhuma mudança real à sua vida, à sua posição no coletivo. A educação fracassa se não toma em consideração as diversas interconexões da criança com o ambiente, se está alheada da sua vida real [...] (KOSTIUK, 1991, p. 66).

Também a Resolução CEB 03/98, como discutido no capítulo anterior, preconiza a necessidade de a educação escolar empenhar-se no sentido de vincular o conhecimento a ser apreendido a situações familiares do aluno, do seu cotidiano. Em alguns de seus itens alerta:

- I. na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado;
- II. a relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania;
- III. a aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão (BRASIL, 1999, p. 115).

É mister observar que, por trás da imediata semelhança entre os postulados de Kostiuk e o que afirmam os documentos, há uma significativa diferença. Kostiuk, cujos achados científicos estão fundamentados na ciência da história, explora a parte, as vivências individuais, sem perder de vista o todo, as relações sócio-culturais que estão na base dessas vivências e que precisam ser transformadas. Os documentos, por sua vez, têm como eixo norteador o pensamento neoliberal, donde o conceito de prática se resume à prática alienada, à trabalho capitalista, à labuta e a cidadania é a possível no interior das relações sociais de produção dadas. Quando o professor se

orienta pelo contido nos documentos, sem o devido discernimento teórico-metodológico, corre o risco de tomar a vivência do aluno em si. Sem explorar o significado dessa vivência em relação à cultura dominante hoje, às relações sociais vigentes, o trabalho pedagógico pode adotar como ponto de chegada o particular.

A favor do discernimento, da formação de uma consciência esclarecida, Marcuse (1967) explica que o cotidiano não é como é naturalmente, por acaso. Trata-se de uma opção política e econômica, dentre outras que se tornaram possíveis com o desenvolvimento alcançado pelas forças produtivas.

A maneira pela qual a sociedade organiza a vida de seus membros compreende uma *escolha* inicial entre alternativas históricas que são determinadas pelo nível de cultura material e intelectual herdado. A própria escolha resulta do jogo dos interesses dominantes. (MARCUSE, 1967, p. 19, grifo do autor).

Ao ser questionado sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, o professor C responde afirmativamente, de pronto: “há uma relação, é óbvio”. Na seqüência, supõe um desenvolvimento espontâneo, indo ao encontro do que diz o item III, da Resolução CEB, antes citado. A resposta continua:

Você pode ter o desenvolvimento aleatório, de uma maneira, se desenvolvendo... o autodidata. Mas na minha prática, eu vejo que através da aprendizagem você desenvolve o aluno. Na própria aprendizagem há um desenvolvimento natural do aluno. Você faz de uma maneira correta, dentro dos princípios pedagógicos, o desenvolvimento é natural, segundo a minha prática.

Mesmo afirmando, inicialmente, com convicção, que há relação entre os dois processos, e mais, que por meio da aprendizagem o professor promove o desenvolvimento no aluno, na seqüência, o professor C se contradiz e envereda para o naturalismo, para uma concepção espontaneísta. À semelhança de outros colegas, também ele ressalta a experiência de magistério do professor como parâmetro para o trabalho de sala de aula. Aqui, é oportuno lembrar que o conhecimento adquirido pelo professor na sua atuação docente, na prática, como é chamada, não pode ser desprezado. No entanto, não elimina e tampouco pode secundarizar a necessidade do conhecimento teórico, da clareza conceitual.

O professor E acredita que os processos em discussão devem partir da realidade do aluno, centrar-se nele, a despeito de ter mencionado a mediação. Ele diz:

É a partir da realidade do aluno, mesmo. A partir da realidade que ele vive, a gente refletir e explicar a verdade. Não o professor explicar, mas o aluno descobrir, através de pesquisa, de leitura e da mediação do professor.

É preciso refletir sobre o modo como este e outros professores situam a mediação ao tratarem da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Mesmo manifestando a necessidade de o professor levar o grupo à reflexão, explicar cientificamente os conteúdos, não abrem mão da crença de que é o aluno quem deve descobrir, construir seu conhecimento. O conflito conceitual está expresso nas entrevistas, confirmando a hipótese inicial da pesquisa de que falta segurança teórica quanto à aprendizagem e ao desenvolvimento e, por conseguinte, coerência metodológica para o professor do Ensino Médio. Mais do que uma troca de responsabilidades no processo de aprendizagem, transparece a sobreposição de teorias a que os professores têm se submetido no Brasil desde os anos 1980 e, notadamente, nos anos 1990.

O conflito teórico, sinalizado em diversas falas, revela-se nas colocações do professor D, de maneira a traduzir três orientações distintas. Sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, ele responde:

Estão completamente relacionados, porque você não desenvolve nada se você não aprender nada também. Se você aprender alguma coisa e você colocar aquilo em prática, você está sempre desenvolvendo, sempre querendo mais. [...] E quanto mais desenvolve, mais quer aprender. Seria aquele jogo, de uma coisa estar relacionada a outra e uma desencadear a outra. É a motivação. Acho que nada motiva mais a gente do que quando você aprende um negócio e deu certo ali na frente – você está ganhando mais dinheiro com aquilo, ou aumentando o seu espaço de trabalho, dando oportunidade de trabalho. Eu acho que isso é fundamental para a pessoa.

Num primeiro momento, pode-se associar o raciocínio do professor ao que explica Vygotsky (1998) sobre a dependência do desenvolvimento em relação à aprendizagem, bem como sobre as implicações mútuas entre os dois processos. Em

seguida, numa visão pragmatista, apela para a necessidade de se por em prática (prática imediata) o que foi aprendido, sob pena de se perder a motivação para novas aprendizagens. E, por fim, conclui que o fundamental é poder aplicar o aprendido em proveito próprio, para ganhar mais dinheiro ou ampliar as oportunidades de trabalho. Neste último aspecto, que associa aprendizagem e desenvolvimento a aumento de espaço e oportunidades de trabalho (capitalista), o professor está em conformidade com o pensamento que prepondera na atualidade e, por decorrência, com o que fixam os documentos.

Em resumo, o entendimento dos professores sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento esbarra nos mesmos problemas observados quando da discussão dos dois processos nos itens anteriores (2.2 e 2.3). No campo educacional, o professor tem acesso a diferentes teorias que se ocupam da aprendizagem e do desenvolvimento, mas – ao que indicam as entrevistas – não as conhece o bastante para distingui-las em seus fundamentos, conceitos e concepções de formação e de sociedade a que servem.

Se a finalidade maior da educação é formar o ser humano em todos os sentidos, almejando a superação da ordem social vigente, que exclui e degrada, não é com uma educação teoricamente dúbia e limitada à adaptação que se alcançará tal intuito. O desafio é pôr em prática uma pedagogia capaz de ir além da qualificação para atuar no imediato, requerida pelo trabalho formal. Castro (s/d, p. 9), no texto *Contribuição ao debate da qualificação*, afirma que “somente desde esta outra perspectiva macro-social é possível questionar o reducionismo da dimensão humana inerente à definição da qualificação pelo posto ou função”.

CONCLUSÃO

Ao educador que trabalha com jovens e que visa a formação humana, é mister entender os embates travados na sociedade atual, o quanto ela limita ou mesmo impede o desenvolvimento pleno das potencialidades, o quanto ela modela a forma de ser, pensar e sentir desses jovens.

Na sociedade capitalista, da industrialização avançada, vive-se uma situação paradoxal: ao mesmo tempo em que as forças produtivas atingiram um patamar que permite aos homens se desvencilhar do jugo de longas horas de labuta e se dedicar ao desenvolvimento de suas capacidades ou mesmo ao descanso, as medidas político-econômicas e, porque não dizer educacionais, que vêm no rastro da globalização, reforçam o oposto. A grande maioria das pessoas se depara com o desemprego crescente ou se sujeita a cargas cada vez maiores de trabalho para sobreviver, uma vez que a lógica estabelecida é a do acúmulo de riquezas. A Razão, que se mantinha vigilante, no sentido de submeter as conquistas tecnológicas às necessidades humanas, é subsumida pela razão técnica, que toma o instrumental como fim.

Se a automação rígida já dava mostras de que a produção podia prescindir do trabalho vivo, com a automação flexível, que foi se delineando a partir dos anos 1970 com as inovações tecnológicas, essa tendência torna-se inquestionável. As máquinas e circuitos, agora informatizados, dispensam, gradativamente, o trabalhador. A manutenção da compra e venda da força de trabalho, a despeito da industrialização informatizada, produz, ao mesmo tempo, mercadorias e miséria de modo sem precedentes na história. Em meio a essa materialidade, apesar de uma considerável parcela da população – a maior parte⁴⁰ – sofrer com a exclusão social,

⁴⁰ Segundo Frigotto (1997), dois terços da população mundial encontra-se excluído da produção e do consumo.

a crítica encontra-se paralisada. Marcuse (1967, p. 23-24) argumenta que “independência de pensamento, autonomia e direito à oposição política estão perdendo sua função crítica numa sociedade que parece cada vez mais capaz de atender às necessidades dos indivíduos através da forma como é organizada”.

A princípio, a sociedade burguesa, para se manter, precisava tomar para si a força física dos indivíduos e dela extrair seu lucro. Com a industrialização, passou a requerer a resignação dos homens frente a um trabalho monótono, repetitivo por horas a fio. No período atual, apropria-se – como nunca antes – do intelecto humano, alargando o controle sobre os homens via sistemas informatizados. Um controle que passa a ser mais perverso, porque abstrato e com aparência de liberdade. O controle em prol da sociedade do consumo invade campos como da identidade pessoal, da comunicação, dos sentimentos, dos desejos, das capacidades intelectivas, nos quais se dispunha de uma liberdade relativa. O ser humano é tomado por inteiro. Não apenas o trabalhador, mas cada um dos integrantes dessa sociedade, no quanto produzem ou consomem as mercadorias. A crítica é silenciada, posto que os indivíduos, alienados, identificam-se com as condições objetivo-subjetivas existentes, sem resistência. Nelas, buscam a realização pessoal, a satisfação conforme o que lhe é imposto por essas mesmas condições. Ou seja, importa o ter e não o ser. Nas palavras de Marcuse (1967, p. 23): “uma falta de liberdade confortável, suave, razoável e democrática prevalece na civilização industrial desenvolvida”.

O protesto, não só da juventude, mas dos homens, contra o modo de ser da sociedade, vai sendo silenciado por uma série de fatores, predominantemente, pelas relações capitalistas de trabalho e pela cultura mercantil. O desemprego e, mais que isso, a exclusão em massa, decorrente da produção automatizada; o conteúdo veiculado pelos meios de comunicação, que formata o pensamento de acordo com o que convém à ordem do consumo; a razão que, positivizada, perde a capacidade de lidar com o vir a ser são fatores que concorrem para a manutenção do *status quo*. “Em tais circunstâncias, os nossos meios de informação em massa encontram pouca dificuldade em fazer aceitar interesses particulares como sendo de todos os homens sensatos” (MARCUSE, 1967, p. 13). Uma educação que se pretenda crítica

deve se propor a conhecer esses mecanismos de controle e formatação da subjetividade, para não cair no engodo de uma educação meramente adaptativa, que contribui para perpetuar essas relações de produção e consumo.

A Teoria Crítica, que tem como objeto a sociedade contemporânea, busca as raízes históricas das relações e dos fatos que a conformam, examinando alternativas no tocante às suas potencialidades não utilizadas e que falam em favor de uma nova ordem, na qual a cidadania possa ser concretizada. Com o apoio dessa análise, entende-se porquê a educação não pode se limitar ao domínio da técnica, ao desenvolvimento de capacidades talhadas para o mercado. Tão importante quanto o domínio da técnica é o entendimento da sociedade que a produz e a consome de acordo com o que dá vantagem econômica.

É ilusão pensar que o aluno pode, por si, estabelecer essas relações, abstrair as contradições da sociedade capitalista, o que ela impede de ser no que diz respeito à humanização. O pensamento reflexivo, para ser constituído, requer um trabalho de mediação entre o conhecimento científico e a realidade social, que deve ser feito pelo professor. Uma mediação intencional, que explicita razões e relações, que discuta conceitos e fatos sem perder de vista seus fundamentos histórico-sociais.

É certo que a escola é marcada, desde sua origem, por uma contradição: formar o aluno para o trabalho ou formar o cidadão, o sujeito crítico. Essa dualidade se acentua no Ensino Médio, momento em que o jovem se depara com a escolha de uma profissão. A contradição vivida na escola é uma expressão da concepção dualista de homem, característica do pensamento liberal. Leonel (1994), ao tratar dessa questão, mostra que o homem moderno está dividido entre o ser material, voltado para os interesses capitalistas, individuais, e o ser moral, voltado para os interesses sociais, para o bem comum. Os documentos investigados enfatizam a formação do homem nos dois sentidos. Entretanto, em consonância com a fundamentação teórica da qual se valem esses documentos, a formação do homem crítico, do cidadão, do sujeito autônomo deve se realizar no interior dessa sociedade, sem que se questione suas relações de produção. Assim sendo, a

despeito da insistência na criticidade e na autonomia, as orientações contidas nos referidos documentos endossam, em última instância, a prática adaptativa.

Na sociedade unidimensional, em que, por meio da padronização, assemelha a tudo e a todos, não cabe pensar uma educação que tem, na adaptação, seu ápice formativo, numa educação compromissada com o “aprender a aprender”, com os interesses economicistas, conforme proposto nos documentos analisados. O desenvolvimento das capacidades psíquicas é, em grande parte, controlado e formatado pelas relações de produção, mais especificamente, pela maneira como o trabalho capitalista se realiza e pela cultura dominante. O que o professor precisa saber, como insiste Marcuse (1967, p. 24), é que essa tendência pode ser invertida. “Se o aparato produtivo pudesse ser organizado e orientado para a satisfação das necessidades vitais, seu controle bem poderia ser centralizado; tal controle não impediria a autonomia individual; antes tornando-a possível”.

Sob o capitalismo, necessidades materiais e intelectuais são propaladas com o intuito de perpetuar formas de luta pela existência danificada. As necessidades vitais – de alimento, roupa e teto – são secundarizadas em prol do consumo de supérfluos, indispensável à manutenção dessa ordem. Por intermédio da educação escolar, o modo como as necessidades são criadas e supridas – com base em interesses mercantis – precisa ser analisado com critério. Isto porque, os adolescentes, que se encontram em franco período de formação, de preparação para ingressar no mundo adulto, do trabalho, sofrem, de forma intensa, o impacto da ideologia do consumo. As necessidades lhes são impostas unilateralmente, no sentido de induzir a pensar que o novo é sempre melhor que o velho. Daí a aceitação e o empenho de cada um por atender os padrões de vestuário, alimentação, lazer, gostos musicais, aparência física, etc., que se renovam ou se mantêm a depender do que importa ao mercado. Esse é o caminho da semiformação que deve ser contra-argumentado pela educação escolar.

Embora os documentos anunciem uma educação que permite ao sujeito o desenvolvimento pleno de seu potencial cognitivo, o que, a princípio, o tornaria muito mais senhor de si e das condições de vida, tal educação não se concretiza, primeiro,

devido às relações sociais de produção e à cultura vigentes e, segundo, porque a educação, como parte dessa sociedade, não consegue romper com o seu modelo de pensamento e ação. Os documentos oficiais que se propõem orientar o Ensino Médio teriam avançado, nesse sentido, se fundamentados em um referencial que desse conta de fazer a crítica dessa materialidade e apontasse caminhos de saídas. É retomando o sentido histórico dos conteúdos que se pode empreender um trabalho pedagógico rumo à superação do modo de ser alienado.

Reportando-se a Vygotsky (1998), conteúdo e forma não se separam, são imbricados desde sua origem. Ao ensinar os conteúdos científicos, o professor deve considerar que os questionamentos que levanta, as relações que estabelece com o cotidiano e com o movimento de transformação da sociedade, o modo como interpreta esses conteúdos são apreendidos pelos alunos. Apesar da importância desse fato para o desenvolvimento psíquico, ele não ocupa lugar de destaque nos documentos analisados, tampouco é discutido sob esse prisma. Entendendo aprendizagem como uma capacidade a ser adquirida, procede-se à separação entre ela e o conteúdo, ou seja, toma-se a forma (de aprender) e o conteúdo (escolar) como instâncias independentes. O professor que se atém mais à forma de ensinar, descuidando do conteúdo, não consegue resgatar essa totalidade, apesar de seu empenho.

Frente a indivíduos continuamente expostos a análises parciais, como as dos anúncios e noticiários televisionados, do ensino espera-se que rompa com essa fragmentação do saber, que denuncie os vieses interpretativos e possibilite a análise dialética das relações que configuram os fatos, análise esta suprimida pela divisão do trabalho. Para Vygotsky (1996), o pensamento dialético, que alcança as contradições, torna-se possível na idade de transição, desde que as mediações a que o jovem estiver exposto o permitirem. É preciso que o ambiente social, especialmente o escolar, no qual ele vive, faculte esse desenvolvimento exercitando a compreensão dialética. Convém lembrar que as formas intelectivas superiores aparecem, primeiramente, na relação entre pessoas e, num segundo momento, são reconstituídas no plano do pensamento do sujeito (VYGOTSKY, 1998).

O desenvolvimento do pensamento dialético depende de conceitos científicos que precisam ser apreendidos e do modo como são apreendidos. Não são conceitos memorizados mecanicamente, como constructos naturais, portanto, independentes da história de vida dos homens em sociedade que promovem essa capacidade. Tal promoção requer o aprendizado de conceitos na forma como existem, não estática. Embora sejam abstratos, ganham concretude ao serem discutidos como respostas às necessidades sociais que se modificam, modificando as representações do real (MARCUSE, 1967). Como já foi dito, com base nos escritos de Vygotsky (1996), a constituição do pensamento dialético coincide com a idade de transição e seu domínio se concretiza nos anos que, na educação brasileira, são destinados ao Ensino Médio. Esse é um dado valioso ao professor desse nível de ensino, razão pela qual não pode ser ignorado.

Leontiev (1988) esclarece que a criança e o jovem passam de um estágio de desenvolvimento a outro, primeiro, graças ao conhecimento apreendido e, depois, ao perceberem que o lugar que ocupam no mundo das relações humanas próximas não corresponde mais às suas potencialidades. Mediante essa percepção, lutam por modificar o referido lugar, o que, não raro, é marcado por períodos de crise que os levam à reorganização de suas atividades principais. Parte da rebeldia em sala e do desinteresse do aluno de Ensino Médio pelos estudos podem ser explicados por esse descompasso que se estabelece entre as potencialidades do jovem – que já opera por conceitos, podendo raciocinar dialeticamente – e os conteúdos fragmentados e desinteressantes com os quais se depara na escola. A crise, assim entendida, adquire sentido e abre possibilidades para um outro tipo de ensino, mais condizente tanto com a capacidade do jovem, como com a formação multilateral.

O pensamento dialético permite compreender a sociedade capitalista em seus mecanismos de controle que visam a manutenção do sistema de produção e consumo e, por decorrência, do desenvolvimento psíquico tutelado. Ao mesmo tempo, possibilita transcender a lógica formal, amplamente difundida pela Indústria Cultural e pelo próprio meio acadêmico. A racionalidade técnica – que se funda na lógica formal – protege e legitima a dominação nessa sociedade, racionalmente totalitária. Se o intuito é revelar as relações que cerceiam o desenvolvimento

humano, a educação escolar tem de caminhar em sentido contrário a essa lógica, a essa espécie de racionalidade. A ciência, por meio de seus métodos e conceitos, construiu e difundiu um universo que funde a dominação da natureza à dominação do homem, uma combinação perigosa para ambos. Ao ser compreendida e dominada, a natureza reaparece no aparato técnico, aprimorando a vida dos indivíduos enquanto os subordina aos senhores do aparato (MARCUSE, 1967). É desse modo que a hierarquia racional se funde com a social, conforme expõe o autor:

[...] a tecnologia se tornou o grande veículo de *espoliação* – espoliação em sua forma mais madura e eficaz. A posição social do indivíduo e sua relação com os demais não apenas aparecem determinadas por qualidades e leis objetivas, mas também essas leis e qualidades parecem perder seu caráter misterioso e incontrolável; aparecem como manifestações calculáveis da racionalidade (científica). O mundo tende a tornar-se o material da administração total, que absorve até os administradores. A teia da dominação tornou-se a teia da própria Razão, e esta sociedade está fatalmente emaranhada nela (MARCUSE, p. 162, grifo do autor).

Dos documentos examinados, depreende-se um ensino que se articula com a razão tecnológica, desde a denominação das áreas de estudos, conforme já exposto, passando pelos conteúdos, até a forma de difusão, por meio das novas tecnologias. Seu compromisso repousa na manutenção, na perpetuação do atual modo de produção. Revestidas de modernidade e vinculadas à idéia de progresso tecnológico, as propostas contidas nesses documentos defendem que o jovem deve adquirir a capacidade de aprender sempre, adaptando-se às inúmeras mudanças em processo e que estão por vir. Esta seria a principal característica do trabalhador de novo tipo, flexível. É certo que toda educação contém elementos adaptativos, mas frente a uma realidade que limita em muito o desenvolvimento das pessoas que a integram, compete à educação ultrapassar esse marco e ensinar com vistas à superação dessa (des)ordem. Ou, nas palavras de Adorno (1995, p. 143, grifo do autor):

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem

ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.

Educar para a contestação, para a superação da racionalidade técnica não é tarefa fácil. Marcuse (1997) alerta que frente ao aparato de produção e dominação racional, que combina a máxima eficiência com a máxima conveniência, que aparenta economizar tempo e energia em prol do indivíduo, que se mostra capaz de atender a todas as necessidades, qualquer protesto parece não ter sentido e beirar à excentricidade. Em tempos de qualidade total, de excelência de serviços, de maximização dos lucros, o resgate da Razão, no sentido kantiano, representa um grande desafio, porque implica lutar contra a corrente. É mais fácil limitar o trabalho pedagógico aos interesses do aluno, àquilo que ele traz do seu cotidiano, às suas capacidades, conforme defendem alguns professores, sem indagar se esses interesses, o cotidiano e as capacidades podem ser diferentes. Ao invés do imediatismo, a educação para a emancipação prima por expor e, assim, dar a compreender a irracionalidade que se esconde por detrás do caráter racional da civilização industrial. O encantamento por essa ordem da superprodução e consumismo, a que os homens e, então, também os jovens encontram-se submetidos, precisa ser quebrado. De acordo com Adorno (1995, p. 43), “desvendar as teias do deslumbramento implicaria um doloroso esforço de conhecimento que é travado pela própria situação de vida, com destaque para a Indústria Cultural intumescida como totalidade”.

A Indústria Cultural é fruto imediato da razão instrumental, técnica, que elimina toda dubiedade do pensamento instaurando a unidimensionalidade. Ela cumpre duas funções básicas de grande valia ao capital: reproduzir a ideologia dominante (do consumo), ao invadir o tempo e o espaço de descanso e lazer do trabalhador; e vender seus produtos culturais, à semelhança dos demais bens de consumo. Difunde, assim, segundo Pucci (1994), a idéia pseudodemocrática de acesso fácil aos bens culturais. Para este autor:

[...] a Indústria Cultural confere a tudo um ar de semelhança, de identidade, de empobrecimento dos materiais estéticos, de liberdade de escolher sempre a mesma coisa, de repressão, de privação. Ao mesmo tempo que gera a padronização de tudo, a Indústria Cultural

atrofia a imaginação, a espontaneidade, a atividade intelectual do espectador. Faz desaparecer tanto a capacidade de crítica, como a do respeito ao ser humano. Exclui o diferente, o novo. Até o divertir-se significa estar de acordo. Sob o monopólio privado da cultura, *a tirania deixa o corpo e vai direto à alma*. Estabelece-se a universalização da Indústria Cultural. O trabalhador é ocupado o tempo todo, na fábrica e em casa, pois a diversão é desenvolvida como prolongamento do trabalho. Até a arte, que tradicionalmente traz em si o reino da autonomia e da criatividade, é transferida, mesmo que desajeitadamente, para a esfera do consumo e os homens são vistos sob o prisma de clientes e empregados. Para a Teoria Crítica, a Indústria Cultural se transformou no *mais sensível instrumento de controle social* e na venda em liquidação dos bens culturais. Se, aparentemente, traz um ar de democratização, no fundo se manifesta como decadência da cultura e progresso da barbárie (PUCCI, 1994, p. 31-32, grifos do autor).

A cultura superior, que faculta a formação crítica, é subsumida pela cultura de massa. Enquanto instrumento de negação, ela é refutada pela sociedade à medida que se mostra desnecessária. A cultura multidimensional tem seus valores incorporados pela ordem estabelecida, que os reproduz e os exhibe em grande escala. Ao mesclar arte, política, religião e filosofia com anúncios, as comunicações de massa reduzem essas esferas da cultura à forma de mercadoria. Os clássicos, diz Marcuse (1967), perdem sua dimensão de verdade, seu potencial crítico ao serem popularizados. Passam, de sua posição originária de contradição à sintonia com o *status quo* ao serem incorporados ao consumo.

Pucci (1994), nessa mesma linha de raciocínio, alega que, a despeito da aparente democratização da cultura, ocorre uma deformação crescente. Com a imensa difusão de informações – recortadas conforme a conveniência e sem continuidade histórica – a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência do homem atual. A semiformação, argumenta Adorno (1995), é uma formação inferior, porque compromissada com o reprodutivismo. Ela ocupa o lugar da cultura capaz de formar nos termos da emancipação, impede sua apreensão ao atrofiar os órgãos dos sentidos, a percepção e o pensamento. Sendo exposto, massivamente, aos mesmos sons, imagens, gostos, cheiros, aos mesmos conteúdos, porque do interesse do capital, o indivíduo vai perdendo a capacidade de distinguir o diferente. Como já discutido, os documentos oficiais voltados para o Ensino Médio e alguns professores defendem que se deve desenvolver nos alunos a autonomia de

pensamento, a criatividade e a criticidade. Pode-se supor, disto, que, nas duas instâncias, está presente o propósito de desbancar a semiformação. Suposição esta que não se sustenta, visto que não dispõem de um caminho seguro para tal. Mesclando teorias de diferentes bases epistemológicas, incompatíveis entre si, não se pode sustentar uma proposta de educação capaz de enfrentar a (de) formação proporcionada pelas relações sociais e pela cultura hegemônica, antes, harmonizam-se com elas.

A geração que hoje frequenta o Ensino Médio cresceu mergulhada no universo da Indústria Cultural de uma maneira muito mais intensa que as anteriores, devido ao aperfeiçoamento técnico que favorece, nessa área, tanto a produção como a transmissão de dados, de informações. Independente da classe social, desde bebês, os indivíduos têm sido submetidos, diariamente, à exposição de conteúdos televisivos. É certo que as crianças e jovens de hoje são mais estimulados, recebem maior número de informações, no entanto, convém questionar a que qualidade de inteligência, de raciocínio, essa estimulação e informações levam. Para os frankfurtianos, a padronização psíquica que a indústria cultural impõe acaba por atrofiar as mentes.

Para o homem invadido pelas mil artimanhas da Razão Instrumental presente na Indústria Cultural resta o *desideratum da acomodação*, da *adaptação aos esquemas de dominação progressiva*, da *domesticação animal*, da *integração* na sociedade planejada pelo capital, colaborando assim, pelo trabalho e pelo não-trabalho, material e espiritualmente, para a reiteração do sistema vigente (PUCCI, 1994, p. 28, grifos do autor).

O jovem, que permanece em estado como que hipnótico frente à TV, *vídeo-games* ou computador e, mais recentemente, à *internet*, está apreendendo não a realidade, mas parte dela, por meio de uma leitura predominantemente segmentada, positivista, que não favorece a análise e a síntese. Segundo Crochík (1998), esta é a linguagem possível nesses meios, posto que está a serviço do poder econômico. Importa destacar, aqui, a necessidade de o professor, preocupado em inovar sempre para prender a atenção dos alunos, não se valer dessa mesma linguagem e da lógica que ela dissemina.

Endossar essa leitura de mundo, rasa – porque imediatista – e entrecortada, não pode ser objetivo de uma educação que tem, no horizonte, o homem de pensamento autônomo, emancipado. Mais que investir na transmissão de conteúdos pelas novas tecnologias, há que se atentar para a formação dos professores, os quais precisam ser capazes de analisar criticamente a realidade, uma vez que a escola disputa espaço com a semicultura na educação das crianças e jovens. A leitura midiática de mundo pode ter seus limites e distorções revelados pela leitura histórica, que permite restabelecer o senso de realidade e, nessa medida, desequilibrar o deslumbramento promovido pela Indústria Cultural.

Não é interagindo apenas com seus colegas, por si, ou sob os cuidados do professor facilitador que o jovem conseguirá desvencilhar-se dessa visão fragmentada, do modo de pensar que pactua com a pseudo-democracia, a cidadania aparente. A escola é o espaço e o tempo privilegiados de que as novas gerações dispõem para desenvolver a capacidade de entendimento do real. Isto, com o auxílio de professores aptos a oferecer-lhes os elementos que podem levá-los ao pensamento superior, dialético. É por esse motivo que um projeto de educação emancipatória passa, também, pela valorização do professor, que necessita de condições adequadas para investir numa formação criteriosa, com profundidade, diferentemente dos cursos em serviço, diga-se, rápidos e desconectados, que lhe são oferecidos. Nesse ponto, da formação do professor, as reformas governamentais têm mantido coerência e fidelidade ao que é imposto pelos organismos internacionais. Se o compromisso é para com a perpetuação do sistema capitalista, a educação que melhor responde é a adaptativa. A formação que ensina a pensar criticamente e que, portanto, vai ao encontro da autonomia individual, da cidadania, de que tanto falam os documentos, não convém nem a professores nem a alunos. “Pensar não é uma atividade inocente, mas perigosa, influencia a prática dos indivíduos, leva-os a duvidar das formas tradicionais de cultura, a subvertê-las” (PUCCI, 1994, p. 33).

Em sentido oposto, não tendo a domesticação como fim, mas o desenvolvimento das capacidades humanas em todas as suas potencialidades, caminha a Teoria Crítica. Concordando com Maar (1994b, p. 63), “o método de educação crítica, neste

sentido, seria esta ‘dialética negativa’, pelo qual se atinge o objetivo de realizar a ‘essência’ humana. Ela se torna o que realmente é pela relação com o que não-é”. O dinamismo dessa educação seria o da recusa ao existente por meio da contradição e da resistência. Contrapondo-se à realidade que oprime e expropria o homem de sua humanidade ao torná-lo mercadoria, a formação crítica confere ao jovem a capacidade de pensar a realidade sob novos moldes, mais humanos e historicamente possíveis, devido ao desenvolvimento das forças produtivas. É pela aprendizagem dos mesmos conteúdos escolares, porém tomados em sua historicidade, portanto, numa outra dimensão, que o aluno do Ensino Médio pode, pela mediação do professor, desenvolver um raciocínio qualitativamente superior, porque não alienado.

Maar (1994b, p. 66) explica que “na sociedade capitalista da industrialização avançada, esta educação crítica se encontraria travada, desenvolvendo-se só o lado da adaptação, e não o lado da resistência e da contradição”. O travamento da formação em sua dimensão crítica é devido às relações de produção capitalistas e, nesse âmbito, ao consumo maciço de produtos da semicultura que, aparentemente, satisfazem todas as necessidades. Zuin (1994, p. 167), pactuando dessa argumentação, acrescenta:

Na verdade, esse momento ambíguo de adaptação e de inadequação representa o cerne do processo de educação emancipatória e da própria construção da experiência formativa. Na medida em que o sujeito entra em contato com o mundo, não se pode deixar de se considerar que ocorre uma certa objetivação de sua subjetividade, o que implica numa relação de inadequação, de distanciamento, bem como a conseqüente reapropriação dessa subjetividade, na medida em que se realiza o processo de adaptação do sujeito no mundo.

Sem o momento da inadequação, da dúvida, do distanciamento em relação ao objeto para poder analisá-lo, resta a pura adaptação, a identificação imediata com os produtos da cultura mercantil. Por mais que os documentos já identificados insistam em expressões que denotam preocupação com o sujeito – que precisa ser crítico, autônomo, elevado à condição de cidadão –, o momento imprescindível ao desenvolvimento dessas capacidades, apontado por Adorno (1995) e reiterado por Zuin (1994), não é considerado. De um modo geral, nem os professores – cujos

limites teóricos os fazem lidar com o cotidiano do aluno e da sociedade tomados em si; com conteúdos desconexos visando apenas a aplicação prática imediata – atuam nessa perspectiva. No âmbito do trabalho, o referido momento, quer dizer, o tempo e o espaço para a reflexão, foi sendo minado num crescente. Para que o propósito de desenvolvimento das potencialidades humanas, nos vários sentidos, não seja inviabilizado, há que se manter esse momento – associado à mediação intencional do professor – no processo ensino-aprendizagem.

A emancipação do homem das relações que subjagam, controlam e excluem, portanto, a abertura para o desenvolvimento pleno, não ocorre apenas por meio da reflexão, como também não se dá somente pelo estabelecimento de condições objetivas. Isto porque a dominação não é só externa nem só interna. Nos dois planos – no da subjetividade e no da objetividade –, ocorre a reprodução social, até porque eles não existem em separado. A escola não consegue transpor os entraves objetivos que impedem a superação da ordem social, mas pode contribuir ao explicitar esses entraves, dando a conhecer as forças que mantêm a exploração do ser humano, apesar das condições concretas para sua superação. É na escola que o jovem pode lidar com diferentes alternativas históricas e entender que a mesma base material que leva à escravização e controle do homem contém elementos de sua libertação. Marcuse (1967, p. 214) indica o caminho para a transcendência da realidade tecnológica:

A base que tornou possível a satisfação das necessidades e a redução da labuta – continua sendo a própria base de todas as formas de liberdade humana. A transformação qualitativa assenta na reconstrução dessa base – isto é, em seu desenvolvimento visando a fins diferentes.

Para combater a passividade que leva os homens a contemplar o horror e se omitir frente a ele, Adorno (1995) e Marcuse (1967) propõem uma educação para a contradição e para a resistência. Sublinham a necessidade de se atentar para os elementos da cultura dominante, que têm forte impacto sobre a formação do sujeito, tais como filmes comerciais, programas e propagandas televisionados, revistas ilustradas e sucessos musicais, dentre outros. O objetivo é instruir a consciência quanto aos fins dessa cultura. Seria como usar o feitiço contra o feiticeiro: quebrar o encantamento revelando os interesses ocultos da semiformação e, também por essa

via, levar à indignação e à resistência. Afinal, como afirma Marcuse (1967, p. 28), “toda libertação depende da consciência de servidão”.

Com essa mesma preocupação, Santos (1997) propõe que se trabalhe com imagens do sofrimento humano que levem à desestabilização do real, o que contribuiria para a recuperação da capacidade de espanto e de indignação. Conforme este autor, a transformação histórica que se busca não depende somente da base material e de idéias, antes, envolve emoções, sentimentos e paixões. O professor que atua no Ensino Médio pode, via conteúdos curriculares e imagens desestabilizadoras, ensinar os alunos, que nesta fase operam por conceitos, a verem além do que está dado. Com o pensamento em conceitos, participa Vygotsky (1996), o jovem consegue compreender os sentidos que se escondem por trás das aparências. Ao invés de fortalecer sentimentalismos, a revisão do sofrimento humano auxilia, nessa idade, a compreensão de como o conhecimento científico, mais precisamente, o desenvolvimento tecnológico promove a miséria ou, ao inverso, pode promover a liberdade, a humanização.

Trabalhando com as contradições presentes na sociedade, o professor participa do desenvolvimento das capacidades psíquicas dos alunos, elevando a percepção, a compreensão, os sentimentos, em síntese, as funções psicológicas, à medida que supera o modo positivista de ver, pensar e sentir. Um ensino orientado nesses termos requer formação do professor para organizar e trabalhar os conteúdos com fins individuais e sociais. O estabelecimento de relações entre o que é ensinado na escola e o que é experienciado fora dela passa, necessariamente, pela mediação do professor, porque implica apreensão e análise dos conteúdos curriculares no interior das relações sociais. A aprendizagem, em especial a de conceitos científicos, adquire papel essencial nesse processo ao sedimentar conceitos e promover capacidades que o aluno não conseguiria por si. Aprender conceitos científicos não significa, porém, a mera apreensão da técnica. O modo de aplicação técnica da ciência estabelecido deve ser contraposto a um outro, alternativo. Falando da necessidade de se enfrentar esse desafio, Santos (1996, p. 22-23) escreve:

O projeto educativo conflitual faz do conflito entre o modelo de aplicação técnica e o modelo de aplicação edificante um dos eixos principais do ensino-aprendizagem. [...] Professores e alunos terão de se tornar exímios nas pedagogias das ausências, ou seja, na

imaginação da experiência passada e presente se outras opções tivessem sido tomadas. Só a imaginação das conseqüências do que nunca existiu poderá desenvolver o espanto e a indignação perante as conseqüências do que existe.

Os documentos oficiais analisados recomendam uma pedagogia adaptativa, com um forte viés economicista. Por conseguinte, defendem o desenvolvimento da criatividade e da autonomia de pensamento e ação mantendo intocadas as relações sociais de produção e, portanto, de controle. Diferentemente desse entendimento e desse encaminhamento, a educação emancipatória denuncia a impertinência dessas relações, seus limites formativos, bem como seu potencial libertador. É compreendendo a sociedade, por intermédio do conhecimento científico, que o jovem se torna maior de idade no que tange ao desenvolvimento intelectual.

O projeto educativo transcendente define a aprendizagem e o desenvolvimento tendo em conta as necessidades sociais e individuais e não os interesses particularistas, as conveniências do modelo econômico que impera. Todavia ele não se realiza sem que os professores o incorporem, sem que disponham do saber teórico-metodológico para tanto.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W. *Filosofia y superstición*. Madri: Taurus, 1969.

BLANCK, J. G. Teoria y método para una ciencia psicologica unificada. In: SIGÚAN, M. (Coord.). *Actualidad de Lev S. Vigotski*. Barcelona: Anthropos, 1987. p. 102-127.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano nacional de educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

CASTRO, R. P. *Contribuição ao debate da qualificação*. [texto submetido].

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1997.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 1-19.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998. p.75-123.

CORIAT, B. A automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção. In: SCHMTZ, H.; CARVALHO, R. Q. (Orgs.). *Automação, competitividade e trabalho: a experiência internacional*. Lisboa: HUCITEC, 1988. p.13-61.

CROCHÍK, J. L. *O computador no ensino e a limitação da consciência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

CROCHÍK, L. J. Teoria crítica e novas tecnologias da educação. In: PUCCI, B.; LASTÓRIA, L. A. C. N.; COSTA, B. C. G. da (Orgs.) *Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 97-114.

DEITOS, R. A. *Ensino médio e profissional e seus vínculos com o BID/BIRD: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2000.

DOURADO, L.F. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L.F.; PARO, V.H. (Orgs.). *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001. p.49-57.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender” – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000.

ELKONIN, D. B. Capítulo XVIII. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. *Psicología*. México, D.F.: Grijalbo, 1969. p.493-503.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagógica en la Rusia*. Moscú: Progreso, 1987. p. 104-124.

ENGELS, F. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. São Paulo: Global, 1986.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. 2003. 218 f. tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara (UNESP, Araraquara).

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2.ed. 32. impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERRETTI, J. C. As mudanças no mundo do trabalho e a qualidade da educação. In: MARKERT, W. (Org). *Trabalho, qualificação e politecnia*. São Paulo: Papirus, 1996. p. 123-129.

FRIGOTTO, G. Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. *Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1997. p. 137-164.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Fundação Oswaldo Cruz/ Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro: v. 1, n.1, p. 45-60, 2003.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, P. *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

HOBBSBAWM, E. *Era dos extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HOBBSBAWM, E. Renascendo das cinzas. In: BLACKBURN, R. *Depois da queda. O fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p.255-270.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. *Psicologia e pedagogia*. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991. p.19-36.

KRAWCZYK, N. A escola média: um espaço sem consenso. *Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 120, p. 169-202, nov. 2003.

KRAWCZYK, N.; ZIBAS, D. Reforma do Ensino Médio no Brasil: seguindo tendências ou construindo novos caminhos? *Revista Educação Brasileira*: Brasília, DF, v. 23, n. 47, p. 83-102, jul./dez. 2001.

KUENZER, A. Z. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. *Revista Trabalho e Educação*. Campinas: CEDES/Papirus, p.113-128, 1994.

KUENZER, A. Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, A. Z. (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITES, N. S. las capacidades. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. *Psicologia*. México: DF, 1969. p. 433-448.

LEONEL, Z. *Contribuição à historia da escola pública*. Elementos para a crítica da teoria liberal da educação. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 1994.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-83.

LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: As últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p.21-37.

LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. *Psicologia e pedagogia*. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 11-28.

MAAR, W. L. A indústria (des)educa (na)cional: um ensaio de aplicação da teoria crítica no Brasil. IN: PUCCI, B. (Org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt*. Petrópolis: RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994a. p.139-150.

MAAR, W. L. Educação Crítica, formação cultural e emancipação política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI, B. (Org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994b. p. 59-81.

MACHADO, L. Educação básica, empregabilidade e competência. *Revista Trabalho e Educação*. Belo Horizonte – UFMG, n. 3, p. 15-31, jan./jul.1998.

MARCUSE, H. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. *Revista Praga*, São Paulo: Boitempo, n. 1, p.113-140, 1997.

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, K. *O capital*. Livro I, v. I. São Paulo: Difel, 1984.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1987.

MARX, K; ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1992.

MORAES, C. S. V. A reforma do ensino médio e a educação profissional. *Revista Trabalho e Educação*, Belo Horizonte – UFMG, n. 3, p. 107-117, jan./jul. 1998.

OLIVEIRA, M.K. de. *Escola e desenvolvimento conceitual*. Trabalho apresentado no XII ENDIPE. Curitiba, 2004. CD-ROM.

PALACIOS, J. Reflexiones em torno a lãs implicaciones educativas de la obra de Vygotsky. In: SIGUÁN, M. (Coord.) *Actualidad de Lev S. Vigotski*. Barcelona: Anthropos, 1987. p.9-19.

PEREIRA, M. P. Vygotsky y la psicología dialéctica. In: SIGUÁN, M. (Coord.). *Actualidad de Lev S. Vigotski*. Barcelona: Anthropos, 1987. p.33-86.

PIAGET, J. *A construção do real na criança*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1978a.

_____. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978b.

_____. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

PUCCI, B. *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.

RUBINSTEIN, S. L. *Princípios de psicologia geral*. v.1, 3.ed. Lisboa: Estampa, 1972.

SANTOS, B. de S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. da. et al. (Orgs.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SIGUÁN, M. (Coord.). *Actualidad de Lev S. Vigotski*. Barcelona: Anthropos, 1987.

SILVA, T. T. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SKINNER, B.F. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Herder, 1972.

SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A.N.; RUBINSTEIN, S.L.; TIEPLOV, B.M. *Psicologia*. México, D.F.: Grijalbo, 1969.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. IN: TOMASI, L. D. ; WARDE, M. J. ; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-39.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, L.D.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 125-193.

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

VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L.S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996.

ZUIN, A. A. S. Seduções e simulacros – considerações sobre a indústria cultural e os paradigmas da resistência e da reprodução em educação. In: PUCCI, B. (Org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994. p. 151-176.

APÊNDICES

APÊNDICE A

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

ESCOLA: _____

Endereço: _____

Fone: _____

Diretor/a: _____

DADOS DO PROFESSOR:

Nome:

Idade:

Tempo de atuação no magistério:

Tempo de atuação no Ensino Médio:

Disciplinas:

Formação acadêmica:

Pós-graduação:

Carga horária semanal:

Número de alunos por turma:

Tem feito cursos de atualização profissional? Quais?

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. De acordo com sua atuação, o que é aprendizagem para você?
*E desenvolvimento?
2. Como você entende que ocorrem os processos de desenvolvimento e aprendizagem?
3. Você considera que são processos independentes ou que há relação entre eles?
4. Caso haja, como é essa relação?
5. Com base em que você pressupõe que houve aprendizagem? E desenvolvimento?
6. Você poderia descrever o tipo de atividade a que recorre, com mais frequência, para promover a aprendizagem e o desenvolvimento?
7. Desde o seu ingresso no magistério até hoje, que mudanças ocorreram no seu entendimento sobre aprendizagem? E sobre desenvolvimento?
8. Que implicações tais mudanças tiveram na sua atuação docente?
9. Que textos de quais autores você tem lido sobre desenvolvimento e aprendizagem?
10. Você tem recorrido a documentos oficiais que se propõem orientar o Ensino Médio? A qual ou quais deles? De que aspectos desses documentos você tem se apropriado para orientar sua prática docente?