

**ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA**

MARIA VILMA EÇA MENEZES

PSICOPEDAGOGIA E O FRACASSO ESCOLAR:  
A RELEVÂNCIA DA COMPREENSÃO SÓCIO-CONTEXTUAL

São Leopoldo

2011

MARIA VILMA EÇA MENEZES

PSICOPEDAGOGIA E O FRACASSO ESCOLAR:  
A RELEVÂNCIA DA COMPREENSÃO SÓCIO-CONTEXTUAL

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para obtenção do grau de  
Mestre em Teologia  
Escola Superior de Teologia  
Programa de Pós-Graduação  
Linha de pesquisa: Educação  
Comunitária com Infância e  
Juventude

Orientadora: Karin Hellen Kepler Wondracek

Segunda Avaliadora: Laude Erandi Brandenburg

São Leopoldo

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M543p Menezes, Maria Vilma Eça

Psicopedagogia e o fracasso escolar: a relevância da compreensão sócio-contextual / Maria Vilma Eça Menezes ; orientadora Karin Hellen Kepler Wondracek. – São Leopoldo : EST/PPG, 2011.  
66 f.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2011.

1. Educação – Brasil. 2. Fracasso escolar. 3. Psicologia educacional. I. Wondracek, Karin Hellen Kepler. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

MARIA VILMA EÇA MENEZES

PSICOPEDAGOGIA E O FRACASSO ESCOLAR:  
A RELEVÂNCIA DA COMPREENSÃO SÓCIO-CONTEXTUAL

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para obtenção do grau de  
Mestre em Teologia  
Escola Superior de Teologia  
Programa de Pós-Graduação  
Linha de pesquisa: Educação  
Comunitária com Infância e  
Juventude

Karin Hellen Kepler Wondracek - Doutora em Teologia - Escola Superior de Teologia

---

Laude Erandi Brandenburg - Doutora em Teologia - Escola Superior de Teologia

---

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus;

À professora Karin Hellen Kepler Wondracek, por sua sabedoria, conhecimento e sensibilidade;

E à psicopedagoga Agnes Seewald, quem me auxiliou a concretizar este trabalho.

*A meus alunos e alunas.*

## RESUMO

O presente trabalho quer discutir a importância da contextualidade na compreensão e contribuição da Psicopedagogia para a educação, considerando os índices ainda expressivos de analfabetismo e de exclusão educacional da maioria esmagadora da população brasileira, e da dificuldade de aprendizado. A emergência do Brasil como potência econômica no cenário mundial coloca perguntas sobre a discrepância entre as riquezas socialmente produzidas e um número considerável de pessoas excluídas dos processos de distribuição, nos quais está incluído o acesso à educação, sem contar que para o desenvolvimento democrático radical é imprescindível a agregação maciça de pessoas aos processos educacionais. Para além de um analfabetismo funcional, a Psicopedagogia pode contribuir na consideração das interações sociais e afetivas na capacidade de compreender e no consequente saber aprender que advém da relação democrática entre educadores e educandos.

**Palavras-chave:** Psicopedagogia. Escola. Fracasso Escolar. Aprendizagem.

## **ABSTRACT**

Considering the rates still expressive of illiteracy and educational exclusion of the overwhelming majority of the Brazilian population, and learning difficulties, this work aims to discuss the importance of contextuality in the understanding and contribution of psychopedagogy to education. The emergence of Brazil as an economic powerhouse on the world stage raises questions about the discrepancy between the socially produced wealth and a considerable number of people excluded from the distribution, in which is included access to education, not to mention that for the radical democratic development is absolutely massive aggregation of people into education processes. For beyond to a functional illiteracy, the psychopedagogy can contribute to the consideration of social interactions and emotional capacity to understand and know the consequent knowing that arises from the democratic relationship between teachers and students.

**Keywords:** Psychopedagogy. School. School Failure. Learning.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 NOVOS TEMPOS: O APRENDER EM CRISE .....	11
1.1 A compreensão do processo.....	12
1.2 O aprender: a conduta em questão.....	14
1.3 A família e a relação com o aprender.....	16
1.4 Família: qual a sua responsabilidade? .....	18
1.5 Escola: qual a sua responsabilidade? .....	20
1.5.1 <i>O aprendente e o contexto atual</i> .....	20
1.5.2 <i>O aprendente e a escolarização na história</i> .....	21
2 O APRENDER COM O ADVENTO DA PSICOPEDAGOGIA.....	25
2.1 A instituição escolar sob o olhar da Psicopedagogia.....	26
2.2 O contexto da família sob o olhar da Psicopedagogia em tempos pós-modernos .....	28
2.3 A linguagem como forma de apreender os sintomas em Psicopedagogia.....	32
3 REPENSAR O INSUCESSO .....	39
3.1 O aluno em situação de fracasso ou o fracasso escolar?.....	42
3.1.1 <i>A dimensão cognitiva</i> .....	43
3.1.2 <i>A dimensão psicopedagógica</i> .....	44
3.1.3 <i>A dimensão institucional: o projeto político-pedagógico</i> .....	48
3.1.4 <i>A dimensão sociocultural</i> .....	50
3.1.5 <i>Abertura à democratização</i> .....	52
3.2 Poder Público: a conveniência em ocultar o fracasso escolar .....	52
CONCLUSÃO .....	56
REFERÊNCIAS .....	60

## INTRODUÇÃO

O seguinte trabalho final, intitulado *Psicopedagogia e o fracasso escolar: a relevância da compreensão sócio-contextual*, começou a ser pensado, primeiramente, a partir de reflexões a respeito das narrativas vivenciadas nos encontros e reuniões de professoras, coordenadores e gestores que, quase sempre, percorriam o caminho em busca do responsável, diante do crescente número de alunos com dificuldades de aprendizagem. Além das reflexões e questionamentos mencionados, havia ainda, de minha parte, uma inquietação em investigar as contribuições da Psicopedagogia frente a esse sintoma do fracasso escolar, que nos últimos anos vem se impondo de forma alarmante.

Justifica ainda a escolha desse tema uma experiência de mais de 25 anos de prática docente no Ensino Fundamental II, no qual sou cada vez mais, anualmente, surpreendida com estudantes que chegam a 5ª série, atualmente 6º ano do Ensino Fundamental II, com sérias dificuldades na leitura e escrita. Aqui, cabe ressaltar que, por algumas vezes, sem saber ler e escrever.

O objetivo da pesquisa é, então, investigar as questões relacionadas com o sintoma das dificuldades de aprendizagem e a importância da Psicopedagogia nas instituições de ensino, objetivando melhorar as condições de aprendizagem dos estudantes. E o meu questionamento central é o seguinte: como a Psicopedagogia pode auxiliar na melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes? E para responder a essa pergunta, fiz uma revisão das principais obras que contemplam o assunto, legislação educacional vigente e internet. Naturalmente, insiro também minhas reflexões e experiências de tantos anos em salas de aulas.

Os capítulos do trabalho estão apresentados em três momentos, sendo que no primeiro capítulo, intitulado “Novos tempos: o aprender em crise”, abordar-se-á a questão do aumento significativo do número de crianças com dificuldades de aprender, a compreensão do processo de aprendizagem e o aprender, a conduta em questão, a família e a relação com o aprender, além de tentar perceber a escola e qual a sua responsabilidade com o aprendente e a sua escolarização.

No segundo capítulo, será focado o aprender com o advento da Psicopedagogia, o objeto de estudo e a expansão da área de atuação, o surgimento e o processo de fortalecimento da área no Brasil, a instituição escolar sob o olhar da Psicopedagogia, o fracasso escolar e a influência direta da dinâmica familiar. Considerar-se-á que a ausência de limites pode favorecer a ocorrência de dificuldades de aprendizagem, a falta de afetividade substancializada na compreensão do contexto do estudante na aprendizagem é um fator significativo no processo de construção do conhecimento. Sem a afetividade, a aprendizagem pode se tornar mecânica.

No terceiro e último capítulo, a ênfase recairá no *repensar o insucesso escolar* a partir da análise da instituição como a forma específica de promover a democratização social. A educação está umbilicalmente ligada às aspirações de democratização radical que se espera de um país que a cada dia avança mais nas perspectivas de melhores condições de vida de seus cidadãos e cidadãs. Assim, pensar a educação como processo de aprendizagem não somente de conteúdos e informações, mas antes também de comportamentos que visem a uma convivência democrática que atinja o aprendizado e as próprias formas de aprender como um tipo de conceito que enfatize a democracia, desde as iniciais fases de educação, considerando as relações e as afetividades a partir da democracia mesma, mas uma democracia não só de direito, antes, de fato.

Uma palavra a respeito do contexto como categoria de análise.

Por contexto, há de ser entendida, no presente trabalho, a realidade sistêmica e conjuntural que perfaz a realidade do aprendente. Seu mundo é formado por uma série de questões todas elas interconectadas e estruturadas em um sistema lógico que respeita não a dedução de uma coisa com outra, à maneira sistemática da ciência ou da mecanicidade presente nos processos naturais, antes, trata-se de uma lógica do contexto sócio-histórico da criança que vivencia situações as mais adversas que incidem sobre a sua compreensão de mundo, sobre a sua maneira de sentir o mundo, de se localizar e responder ao mesmo. Enfim, a contextualidade na realidade latino-americana cumpre papel de uma cadeia complexa de correlações incidentes sobre a vida da criança e sua maneira de aprender.

## 1 NOVOS TEMPOS: O APRENDER EM CRISE

O sistema educacional na atualidade vem sendo marcado pela crise de aprendizagem. Nos últimos anos, o número de alunos com dificuldades de aprendizagem vem sofrendo um aumento significativo. E considerando que vivemos na era do conhecimento, não se pode admitir o exercício da cidadania sem uma educação, de fato e de forma maciça e eficaz, que servirá de base para as competências do futuro, garantindo o salto qualitativo que requer o contexto atual.

O sistema educacional vem, ao logo tempo, estudando e discutindo os problemas da educação brasileira. Contudo, os percalços da aprendizagem ainda se impõem de forma alarmante e persistente. Inegavelmente, avanços vêm ocorrendo, mas ainda não se desenvolveu uma política pública que tornasse a educação eficiente e que assegurasse efetivamente o cumprimento da sua missão, qual seja, promover o acesso à cidadania.<sup>1</sup>

O sistema educacional que surgiu objetivando que cada indivíduo aprenda e compreenda o mundo que o rodeia, possibilitando melhoria nas condições de vida da sociedade moderna, acaba por produzir na contemporaneidade uma realidade alienante e imobilizadora, levando milhares de jovens ao insucesso escolar.<sup>2</sup>

Na atualidade frente a uma sociedade exigente, em que as pessoas são valorizadas por sua capacidade de construir o conhecimento, de gerar instrumentos para agir sobre o meio envolvente, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, encontramos a escola como fonte de exclusão. É preciso buscar soluções para que a escola seja eficiente e eficaz no sentido de promover o conhecimento e, simultaneamente promover a adaptação nesse mundo complexo.

---

<sup>1</sup> OLIVO, Fabíola. *A educação como condição de acesso à cidadania*. 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

<sup>2</sup> CARVALHO, Frank Wagner Alves de; KHAN, Ahmad Saeed; SILVA, Lúcia Maria Ramos. Oferta e demanda por educação nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: o caso do IF do Ceará: *campus* de Iguatu. *Revista de Políticas Educacionais e Culturais da Sinasefe*, p. 43-53, set. biênio 2009/2010. Disponível em: <[http://www.sinasefe.org.br/revista\\_sinasefe\\_03082010.pdf](http://www.sinasefe.org.br/revista_sinasefe_03082010.pdf)>. Acesso em: 19 maio 2011.

## 1.1 A compreensão do processo

A compreensão do processo de construção do conhecimento requer uma intervenção especializada, objetivando superar os problemas cruciais e crônicos do atual sistema de educação: aumento do crescente de estudantes com problemas de aprendizagem, evasão escolar, formação precária e descaso da atividade acadêmica. Para tanto, é necessário investigarmos o tema e produzir conhecimentos que permitam prevenir, combater e tratar esse fenômeno que preocupa educadores na atualidade.

A área do conhecimento que se dedica exclusivamente ao estudo do processo de aprendizagem com o aprendiz e seus diferentes estilos de aprender, e suas redes relacionais estabelecidas, chama-se de Psicopedagogia.<sup>3</sup> Essa área é sustentada em determinados aspectos interdisciplinares, o que inclui elementos da psicologia, inclusive em bases psicanalíticas, da sociologia enquanto ciência das relações sociais, da filosofia e da antropologia, além da pedagogia, fundamentalmente, como a ciência da educação. As ciências da linguagem também são visitadas e a neurologia, dentre outras áreas do conhecimento que buscam a compreensão do processo aprendizagem. O certo é que

a Psicopedagogia surgiu de uma demanda específica da sociedade: o fracasso escolar, a falha na aprendizagem, o insucesso do ensino. Podemos dizer hoje, e afirmar que a Psicopedagogia não é uma disciplina híbrida, não surgiu em laboratório, não é um produto da pedagogia e da psicologia e, com isto, não se restringe, absolutamente, a estas duas áreas. É sim, um espaço transdisciplinar, pois se constitui a partir de uma nova compreensão acerca da complexidade dos processos de aprendizagem e, dentro desta perspectiva, das suas deficiências. É uma área, portanto, que não se volta apenas aos psicólogos e pedagogos. Utiliza conhecimentos advindos da pedagogia e da psicologia, assim como de várias outras áreas de conhecimento, alcançando aquilo que denominamos de transdisciplinaridade.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> “Quem primeiro se ocupou do estudo desses problemas foram os filósofos, os médicos e os educadores [...] O primeiro centro médico-psicopedagógico localizado na França, cujo fundador foi George Mauco. Neste centro já se observa uma articulação entre várias áreas de conhecimento, como a medicina (psiquiatria, neuropediatria e pediatria), a psicologia, a psicanálise e a pedagogia. Juntos, os profissionais dessas áreas buscavam soluções para os problemas de aprendizagem que acercavam as crianças de então”. GRIZ, Maria das Graças Sobral. *Psicopedagogia: um conhecimento em contínuo processo de construção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 24.

<sup>4</sup> FERREIRA, Renata T. da Silva. *A importância da psicopedagogia no ensino fundamental de 1° a 4° série*. Disponível em: <<http://www.psicolucia.blogspot/2008>>. Acesso em: 21 mar. 2010. p. 7.

O trabalho do psicopedagogo é prevenir, diagnosticar e vencer as dificuldades de aprendizagem. Contudo, essas dificuldades apresentam múltiplos fatores envolvidos, dentre eles a situação socioeconômica e cultural da família, fatores afetivo-emocionais, a eficácia da atividade docente e o serviço público no contexto educacional. Sustenta nossos argumentos Scoz, ao asseverar que,

todavia, ao atribuir as causas dos problemas de aprendizagem apenas a fatores individuais – físicos ou psicológicos – a Escola Nova esquecia-se de que esse projeto seria inviável em uma sociedade dividida em classes, regida por determinantes, econômico, políticos e sociais mais amplos.<sup>5</sup>

Nessa perspectiva, dizendo com outros termos, mas alicerçado no mesmo ponto de vista, Bartholo também atesta nossas afirmações ao falar sobre os problemas de aprendizagem, o foco da questão é o seguinte:

Apresenta foco no processo de aprendizagem em sentido amplo (sistemática e assistemática), levando em conta as realidades interna e externa do indivíduo, seus aspectos cognitivos, afetivos, e social e a complexidade da construção do conhecimento.<sup>6</sup>

Nesse novo paradigma educacional, encontrar alunos vivenciando estágios difíceis em seu processo de construção do conhecimento é um fato rotineiro observado por aqueles que estão inseridos no sistema educacional. A construção do conhecimento tem sido, cada vez mais, diagnosticada como um processo problemático e confuso. As questões relacionadas à aprendizagem estão associadas a um conjunto complexo de fatores sociais e psicológicos.

A criança dos últimos vinte anos cresce em espaços extremamente limitados e convive muito pouco com seus pais, sendo que os profissionais da escola são muitas vezes os únicos adultos com quem ela se relaciona durante um dia inteiro. Por sua vez, os pais educados de maneira repressiva e que por conta das exigências mercadológicas distanciam-se de seus filhos, compensam a ausência com excesso de mimos e de permissividade, não permitindo a eles desenvolverem a importantíssima capacidade de tolerar frustrações! Somado a isso, há o intenso bombardeio de informações vindas dos veículos de comunicação e a presença maciça e muitas vezes indiscriminada da tecnologia na vida de crianças bem pequenas. As mudanças de paradigmas são inevitáveis, porém vêm sempre acompanhadas de excessos: na tentativa de construir novas formas de ressignificar a vida, o ser humano acaba indo de um extremo ao outro! E as crianças tornam-se as maiores vítimas deste processo. O que dizer ainda do

---

<sup>5</sup> SCOZ, Beatriz. *Psicopedagogia e realidade escolar*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 22.

<sup>6</sup> BARTHOLO, Maria H. (Org.). *Relato do fazer psicopedagógico*. Rio de Janeiro: Noos, 2003. p. 38.

modelo educacional que segue à risca a cartilha da medicalização, padronizando e excluindo o que não se adapta: crianças portadoras de deficiência, por exemplo, conquistaram somente a partir da LDB de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação - o direito de frequentar as escolas regulares, fora das salas especiais (essa ainda é uma questão polêmica, pois muitas escolas não se adaptaram para receberem as crianças). A educação médica privilegia o sintoma e deixa de lado o sentido de sua manifestação. Os “sintomas” que temos são: crianças inquietas, “indisciplinadas”, que não estão aprendendo e que continuam sendo ignoradas. Entretanto, cabe aos profissionais da educação e gestores públicos identificar as causas do fenômeno e aplicar as medidas adequadas para solucioná-lo.<sup>7</sup>

Essa realidade alienante é responsável pela condenação anualmente de milhares de alunos ao insucesso escolar. Também é a causadora de frustrações capazes de levar os alunos a abandonar definitivamente as atividades escolares.

## 1.2 O aprender: a conduta em questão

Esse contexto nos impõe uma reflexão quanto à grandiosidade que é a complexidade da aquisição do conhecimento. O ato de aprender é característico do ser humano, é transformador, é apropriar-se do novo, é historiar-se. O aprender está intimamente ligado às relações humanas, é a possibilidade de utilizar velho para criar o novo e sua expectativa de sucesso é incondicional. Bernard Charlot nos revela que

[...] nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (torna-se um exemplar único de homem), socialização (torna-se membro de sociedade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, e de uma parte desse mundo, e participar da construção de um mundo pré-existente.<sup>8</sup>

Aprender é uma tarefa complexa que requer autonomia, intencionalidade, maturidade, bem como um contexto socioafetivo propenso a esse processo. Para que ocorra a aprendizagem, é necessário o estabelecimento de vínculos, tanto entre

---

<sup>7</sup> SANTOS, Luciana Stoppa dos. Transtornos de aprendizagem e fracasso escolar: uma correlação possível? *Revista Tavola Online*: divulgação em humanidades, ciências e cultura, 2011. Disponível em: <<http://nucleotavola.com.br/revista/>>. Acesso em: 18 maio 2011.

<sup>8</sup> CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*: elemento para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 53.

o aprendiz e o ensinante quanto entre o aprendiz e o conhecimento.<sup>9</sup>

Porém, a característica babélica do processo de aprendizagem é evidenciada dentro de nossa realidade educacional. E o grande desafio é responder ao questionamento: por que será que nem todos os alunos aprendem igualmente?<sup>10</sup>

Entender como o aluno aprende e como é construído o seu conhecimento, bem como compreender o relacionamento aluno-escola e aluno-família, são contribuições importantes para a investigação do processo da aprendizagem, que irá possibilitar a superação das dificuldades do rendimento escolar, ou pelo menos amenizá-las. Corrobora nosso ponto de vista, Oliveira e Bossa afirmam que,

naturalmente, depois da família, é na escola que as crianças permanecem mais tempo e, dadas suas características e funções, é em geral um importante espaço de avaliação das crianças, cujo comportamento está marcado pelas idiosincrasias familiares. Dessa forma, as relações entre esses dois sistemas são de fundamental importância para evitar dificuldades, crises e *stress* de todos.<sup>11</sup>

Como podemos perceber a partir do que sugere a autora acima citada, para compreender a dificuldade de aprendizagem é fundamental levar em consideração todos os fatores envolvidos no processo de desenvolvimento do aluno. Isso significa considerar o aluno dentro e fora do âmbito escolar e o modo como ocorre a transmissão do conhecimento. No mesmo sentido, entretanto com outras palavras, Sisto sustenta nossos argumentos:

Cada um aprende de acordo com sua capacidade imediata e as condições oferecidas pelo ambiente, portanto, essas dificuldades de aprendizagem não dependem exclusivamente de características individuais, mas também de uma série de outros fatores externos à pessoa.<sup>12</sup>

Por muito tempo, as dificuldades de aprendizagem eram vistas apenas sob o

<sup>9</sup> CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. *Revista de Psicologia da Vetor Editora* (PSIC), v. 7, n. 1, p. 29-38, jan./jun. 2006.

<sup>10</sup> GOMES, Adriana Aparecida Molina; NACARATO, Adair Mendes. *(Des)construindo, (trans)formando, (re)significando a educação de jovens e adultos (EJA): a comunidade babélica de babel...* Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_antiores/anais16/sem15dpf/sm15ss13\\_03.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais16/sem15dpf/sm15ss13_03.pdf)>. Acesso em: 14 maio 2011.

<sup>11</sup> OLIVEIRA, Vera Barros de; BOSSA, Nádia A. (Orgs.). *Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 195.



enfoque orgânico; o insucesso escolar era atribuído a problemas orgânicos, ou seja, as crianças não aprendiam porque eram desnutridas, porque pertenciam às classes sociais menos privilegiadas ou por apresentarem distúrbios neurológicos. Conseqüentemente, o fracasso escolar sempre era de responsabilidade do aluno e nunca do grupo familiar e ou escolar. Só mais recentemente as dificuldades de aprendizagens libertam-se do estigma clínico, e os olhares se voltam para a família e para a escola como também responsáveis pelo baixo rendimento escolar.

O processo de aprendizagem da criança começa no meio familiar de modo informal, porém, extremamente importante, para todo processo de construção do conhecimento que seguirá logo da vida. A família é o alicerce indispensável, que cuida e prepara a criança, que organiza seu mundo interior, inicia a socialização que posteriormente vai ser complementada pela escola. Logo, essa inter-relação família, criança e escola exerce papel determinante no processo de construção do conhecimento da criança. Oliveira e Bossa, mais uma vez, corroboram nosso ponto de vista, quando afirmam:

É evidente que, sendo o desenvolvimento um processo global, qualquer dificuldade está relacionada tanto a características próprias da criança quanto a atitudes da família e da escola afetando sempre a criança enquanto pessoa. Portanto, é superimportante assumir-se a postura de que a produção da criança é resultado da inter-relação de toda essa rede que constitui o contexto de sua vida.<sup>13</sup>

### **1.3 A família e a relação com o aprender**

A família é o primeiro grupo social com o qual a criança interage, e é inegavelmente considerada a influência social mais importante para a formação da personalidade do ser humano. Nela, as pessoas encontram seu porto seguro, o que irá proporcionar recompensas e punições tão necessárias na elaboração de respostas para os primeiros obstáculos da vida.

Os laços familiares são essenciais para o desenvolvimento da criança; o olhar, o toque, a satisfação das necessidades básicas da criança vão lhe dando

---

<sup>12</sup> SISTO, Fermio F.; OLIVEIRA, Gislene de C. (Orgs.). *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 254.

<sup>13</sup> OLIVEIRA; BOSSA, 2003, p. 198.

segurança e um sentimento de confiança de ser amado incondicionalmente por sua família. Lembramos assim de Bleger:

[...] A função institucional da família é a de servir de reservatório, controle e segurança para a satisfação da parte mais imatura ou primitiva, narcisística, personalidade, mas, ao mesmo tempo, pelo estabelecimento de uma boa relação simbiótica dentro do grupo familiar (relação simbiótica normal e necessária), o grupo familiar, dentro de sua dinâmica normal, permite o desenvolvimento das partes mais adaptadas ou mais maduras da personalidade do extragrupo.<sup>14</sup>

A família, instituição educativa matriz essencial, tem a função de cuidar e acompanhar a criança em todos os seus percursos da vida, inclusive naqueles que envolvem o seu processo de construção do conhecimento. O processo de aquisição e de construção do conhecimento do sujeito aprendente é tão significativo quanto o produto final, ou seja, o sujeito, o cidadão preparado para viver e conviver inserido em uma sociedade do conhecimento. Uma prática de 25 anos de docência no Ensino Fundamental e Ensino Médio na rede pública estadual nos leva a inferir que o fracasso do aluno é explicado muitas vezes por situações provenientes do contexto familiar, tais como:

- O alcoolismo e demais drogas, afetando pais ou outras pessoas que tenham vínculo com a criança;
- Ausência prolongada da família. Os pais estão cada vez mais ocupados com o trabalho e pouco tempo dispõem para dedicarem-se à educação de seus filhos;
- Perdas (morte), afastamentos (doenças graves) de familiares ou de pessoas que convivem com a criança;
- Problemas de relacionamento familiar, violência doméstica, crianças vítimas de maus-tratos;
- Separação dos pais também gera conflitos que afetam a aprendizagem dos filhos;
- Relações de competitividade e rivalidade entre irmãos, primos ou outras crianças que convivam no mesmo ambiente familiar;
- Situação de desemprego dos pais ou de responsáveis pela criança.

Também pode prejudicar o processo de construção do conhecimento a falta regras e limites, tais como assistir televisão demasiadamente, uso de computador por muito tempo e falta de repouso adequado, ou seja, não dormir suficientemente compromete também a aquisição do conhecimento. Lastreando nosso ponto de vista, Wagner e outros afirmam:

Quando os pais não dão limites ao comportamento dos filhos, passam inteiramente a responsabilidade para eles próprios de conduzir o seu caminho. Só que, como crianças e adolescentes, eles não estão preparados para fazer as melhores escolhas, principalmente aquelas que reverberam em consequências de longo prazo. Nessa faixa etária, eles estão muito mais vulneráveis aos prazeres que são oferecidos no aqui e agora. Entre ficar na frente do computador até altas horas e ir dormir, os filhos muitas vezes optam pela primeira opção, que é a que oferece o prazer mais imediato, sem se dar conta de que, no dia seguinte, estarão mais cansados e terão mais dificuldades em aprender na escola.<sup>15</sup>

Quando os pais não conseguem educar seus filhos dentro de uma relação familiar saudável, na qual é evidente a autoridade dos pais, e, tampouco, sentem-se habilitados a resolverem conflitos por meio do diálogo e da negociação de regras, optam muitas vezes pela arbitrariedade do não ou pela permissividade do sim, não oferecendo nenhum referencial de convivência pautado no diálogo, na compreensão, na tolerância, no limite e no cuidado.

As condições socioeconômicas das famílias que, em muitos casos, levam os pais a jornadas de trabalho cada vez maiores, são também responsáveis por transtornos na aprendizagem de seus filhos, bem como a falta de alimentação mínima necessária para o desenvolvimento infantil, as más condições de moradia, a falta de espaço e de energia.<sup>16</sup>

#### **1.4 Família: qual a sua responsabilidade?**

Salientamos que, o ambiente familiar harmônico e afetivo favorece o bom desempenho da criança na escola, porém, não é, via de regra, o único elemento no seu sucesso escolar uma vez que o processo de construção do conhecimento depende de outros fatores que não exclusivamente familiares.

Considerando o estudante (aprendente) como autor de sua própria história, faz-se necessário, para que o processo de construção do conhecimento realmente

---

<sup>14</sup> BLEGER, José. *Psico-higiene e psicologia institucional*. Porto Alegre: Artmed, 1984. p. 101.

<sup>15</sup> WAGNER, Adriana; MONSMANN, Clarisse P.; DELL'AGLIO, Débora D.; FALCKE, Denise. *Família & internet*. São Leopoldo: Sinodal, 2010. p. 68.

<sup>16</sup> SANTOS, Anerita Ferreira dos; LIMA, Márcia Helena de. A importância da psicopedagogia na educação: uma análise sobre o ensino fundamental. In: *Contextos e saberes da educação: coletânea de artigos do VI Curso de Pós-Graduação em Educação Especial / Inclusiva e Psicopedagogia*. Disponível em: <<http://www.unipaciefom.com.br/documentos/ColetVlturEduEspEduInPsi.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2011.

aconteça, que educadores (ensinantes), em especial pais e professores, ocupem seus verdadeiros papéis de pais e professores, estabelecendo normas, impondo limites em meio a um ambiente de cuidado e afeto, tão necessário para a estabilidade emocional e conseqüente para a construção do processo de aprendizagem da criança.

O exercício do afeto entre os membros de uma família é essencial para uma educação estruturada, que tem no diálogo o sustentáculo da relação familiar. Além disso, a verdade e a confiabilidade são os demais elementos necessários nessa relação entre pais e filhos. Os pais precisam evitar atitudes de proteção em demasia, ou de descaso referente aos filhos. O acolhimento é elementar no processo de construção do conhecimento.

Retomando uma percepção inicial, na qual inferimos que a expectativa do sucesso escolar é incondicional, necessitamos entender que os filhos não existem para satisfazer os desejos e sonhos de seus pais, mas para alcançar seus próprios sonhos e desejos, sua própria autonomia. Eles não foram trazidos ao mundo para realizarem os sonhos de seus pais, simplesmente, estão aqui para percorrer seus próprios caminhos e realizar seus próprios sonhos.

Na sociedade contemporânea, a família e a escola têm papéis complementares, apesar de distintos em seus objetivos. É responsabilidade da família o cuidado, a estruturação e organização da criança (indivíduo) em sua identificação, individuação e autonomia. Os filhos e filhas são também do grupo social, como formula o poeta *Kahlil Gibran* no poema a seguir:

Vossos filhos não são vossos filhos  
São filhos e filhas da ânsia da vida por si mesma.  
Vêm através de vós, mas não de vós.  
E, embora vivam convosco, a vós não pertencem.  
Podeis outorgar-lhes vosso amor, mas não vossos pensamentos,  
Pois eles têm seus próprios pensamentos.  
Podeis abrigar seus corpos, mas não suas almas;  
Pois suas almas moram na mansão do amanhã, que vós não podeis visitar  
nem mesmo em sonho.  
Podeis esforçar-vos por ser como eles, mas não procureis fazê-los como  
vós,  
Porque a vida não anda para trás e não se demora com os dias passados.  
Vós sois o arco dos quais vossos filhos, quais setas vivas, são  
arremessados.  
O Arqueiro mira o alvo na senda do infinito e vos estica com Sua força para  
que suas flechas se projetem, rápidas e para longe.

Que vosso encurvamento na mão do Arqueiro seja vossa alegria:  
Pois assim como Ele ama a flecha que voa, ama também o arco, que  
permanece estável.<sup>17</sup>

E isso vai acontecendo no cotidiano da criança no contexto socioafetivo familiar. À medida que as pessoas vão vivendo no núcleo familiar, vão construindo sua própria história. O indivíduo é constituído no núcleo da família como ente social. É ali que ele ganha e formula, de maneira muito dinâmica, sua subjetividade sempre em relação com o *outro*.

### **1.5 Escola: qual a sua responsabilidade?**

Historicamente, a educação não é papel exclusivo da família. A escola os meios de comunicação também participam da educação das novas gerações. O processo de aprendizagem ou esquema de operar o conhecimento, de cada pessoa, é singular e acontece em suas relações com os ensinantes a nível social, escolar e familiar, em um movimento de construção e reconstrução, ficando impraticáveis as tentativas de questionar uma dessas variáveis separadamente, pois iria dividir o que é indivisível.

#### *1.5.1 O aprendente e o contexto atual*

No contexto atual, a escola torna-se cada vez mais um cenário de fracasso e formação precária. A escola não pode apresentar-se como mais uma instituição que contribui para exclusão social que, muitas vezes, não leva em consideração o contexto social e a visão de mundo do aluno. As discrepâncias entre o desempenho fora e dentro da escola são significativas. Ou seja, muitas vezes os profissionais da educação não utilizam uma metodologia contextualizada ao cotidiano do aluno, e com isso não conseguem transpor o conhecimento ensinando para a realidade do aprendente. Consequentemente, tem-se a falta de interesse pelas aulas, indisciplina em sala de aula, causado sérios prejuízos na aquisição de conhecimentos. Segundo Alcía Fernández,

ainda que não contamos com estudos estatísticos que permitam determinar

---

<sup>17</sup> GIBRAN, Kahlil. *O profeta*. Rio de Janeiro: Associação Cultural Internacional, 1974.

a incidência desta patologia [de aprendizagem] em relação à percentagem total da demanda nas instituições, por minha experiência direta e em nível de supervisão há quase 15 anos, posso pensar que uns 50% das consultas podem atribuídas a uma causa que não é sintomática de uma família e de sujeito, mas de uma instituição sócio-educativa, que expulsa o aprendente e promove o repetente em suas duas vertentes (exitoso e fracassante).<sup>18</sup>

Essa realidade nos conduz à necessidade urgente de uma revisão dos fins da instituição escolar e, principalmente, de sua missão. Pensar a escola não apenas como um espaço construído para atender uma determinada clientela, mas, como um espaço acolhedor do cidadão, que considere, ao mesmo tempo, o contexto cultural, social, o seu tempo e a dimensão de sua singularidade. É o que também nos diz Bossa, ao estudar as ideias de Freire:

Já nos ensinava Paulo Freire que a educação deve levar em conta, principalmente, a vocação ontológica do homem, que é tornar-se sujeito, situado no tempo e no espaço, visto que vive em uma época, lugar e em um contexto social e cultural preciso.<sup>19</sup>

Nesse sentido, a ação educativa efetiva tem que esta fundamentada na realidade do aluno, na observância das questões sociais, culturais da comunidade escolar.

### *1.5.2 O aprendente e a escolarização na história*

A escola, no modelo que temos hoje, com professor e crianças como estudantes, não é uma instituição muito antiga. As primeiras escolas fundadas foram na Europa no século XII. Na Grécia antiga, as crianças eram educadas, mas de modo informal, sem divisão em séries nem salas de aula. Já na Europa medieval, o conhecimento ficava restrito aos membros da Igreja e a poucos nobres adultos. A importância e natureza variam muito no tempo, dependendo das necessidades e características socioeconômicas do grupo em que estava inserida.

No século XII, as crianças eram consideradas como um adulto em miniatura, não havendo um mundo infantil como vivenciamos hoje, com roupas e diversão apropriadas a elas. Vivendo entre adultos, aprendiam, na prática, as então

---

<sup>18</sup> FERNÁNDEZ, Alícia. *A inteligência aprisionada: uma abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Arte médicas, 1991. p. 88.

chamadas boas maneiras. Nesta época, as crianças estudavam todas juntas em uma mesma sala, independente da idade cronológica. O processo de aprendizagem se dava através das principais atividades a que eram submetidas, a cópia e a memorização.

No final do século XV, surgem os institutos de ensino, as então escolas religiosas. A criança passou a viver o enclausuramento dos internatos. Uma nova estrutura se estabeleceu, dividindo claramente o que era e não era adequado às crianças, sob a orientação moral e rígida dos padres e freias da Igreja Católica. Nessa ocasião, foram estabelecidas as classes escolares: os alunos eram divididos em grupos, e a cada grupo era designado um mestre.

A partir dos séculos XVI e XVII, inicia-se o reconhecimento da infância como um estágio de desenvolvimento merecedor de tratamento especial. A criança passa a ser considerada como um ser engraçadinho, ingênuo e admirado no meio familiar, sendo tratada com muitos mimos e agrados. Esse tratamento dispensado à criança provocou uma série de críticas por parte dos eclesiásticos e moralistas da época, preocupados com a disciplina, a moral e a racionalidade. Nesse contexto, surge a criança escolar, objeto de inquietação dos médicos, educadores, religiosos, enfim, de olhares externos ao meio familiar. A escola passou a ser o local onde a criança poderia ser controlada, submetida às regras e disciplina. Corrobora nossa afirmação Bossa, ao afirmar que

deu-se início, então a uma preocupação com a infância, a fim de corrigi-la e discipliná-la, a religião, a ciência e a lei passaram a tratar dela. Nesse contexto, surge uma nova preocupação: a disciplina, a racionalidade, a moral e os costumes da infância. Acreditava-se que, por meio de uma disciplina racional, as crianças poderiam transforma-se em adultos responsáveis. Os moralistas e educadores combatiam a paparicação promovida pela família e pregavam um tratamento para criança baseado na racionalidade, em consonância com um projeto forjado no triunfo da razão.<sup>20</sup>

O aparecimento dos colégios, do século XVI até o XVIII, é fenômeno correlato ao surgimento de uma nova imagem da infância e da família. A meta da escola não se restringe à transmissão de conhecimentos, mas à formação moral da criança.

---

<sup>19</sup> BOSSA, Nadia A. *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 29

<sup>20</sup> BOSSA, 2002, p. 41.

Nas escolas até o século XVIII, o elitismo era predominante. Somente com a eclosão da Revolução Industrial, que as escolas deixam de atender somente a elite e passam a receber também os filhos da emergente família burguesa, bem sucedida, enriquecida. Uma família centrada no lar; nos filhos e no patrimônio, com a mesma estrutura que conhecemos hoje. Nessa época, para família burguesa emergente, ter filhos e educá-los significava uma possibilidade de transformação social.

A escola surgiu para atender a criança, como um espaço de controle disciplinar. As crianças deveriam ser educadas para, no futuro, se tornarem racionais e honradas, adaptadas às regras da sociedade. Conseqüentemente, as crianças que não conseguiam se adaptar à conduta estabelecida passaram a ser vistas como anormais. E assim foi criado o mecanismo de exclusão.

Ao longo do tempo, modificações ocorreram na organização escolar. No entanto, a principal diferença entre a escola da Idade Média e os colégios do tempo moderno consiste na introdução de disciplina, que perpetuou até recentemente, como objetivo maior da educação.

O século XX foi marcado pela expansão dos sistemas educativos das nações industrializadas, passando a educação básica a ser obrigatória praticamente em todo o mundo. O avanço das ciências da educação foi responsável pelo questionamento a respeito das dificuldades de aprendizagem, chegando à conclusão que estas implicam em uma multiplicidade de fatores que podem estar centrados no aluno, na família, no meio social e/ou na escola.

Assim, a história nos ensina que a educação deveria ser marcada pelo aprendizado do aprendizado sempre e constante, como diz Hugo Assmann,

as biociências descobriram que a vida é, basicamente, uma persistência de processos de aprendizagem. Seres vivos são seres que conseguem manter, de forma flexível e adaptativa, a dinâmica de continuar aprendendo. Afirma-se até que processos vitais e processos de conhecimento são no fundo a mesma coisa. E isto vale para as moléculas e todas as formas de manifestação da vida, sem excluir instituições sociais não esclerosadas. E para frisar ainda mais essa perspectiva que une processos vitais e processos de conhecimento, há algumas novidades fascinantes nas



pesquisas sobre o cérebro/mente.<sup>21</sup>

A questão deveria estar firmada na forma em como se dão os processos de introdução e reciclagem de métodos e projetos pedagógicos. A educação é necessária, a história mostra isso. No entanto, as formas disciplinares podem e deveriam ser mais justas e equitativas. Aprender com a história é aprender com os acertos e com os erros de quem acertou e de quem errou, inclusive nós mesmos no breve período em que podemos praticar a docência. Assim como o próprio corpo e sua estrutura molecular estão sempre em processo de reciclagem nós também deveríamos aprender a aprender sempre a fim de tornar a escola e o aprendizado um algo mais humano e mais democratizado cada vez mais.

---

<sup>21</sup> ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 65.

## 2 O APRENDER COM O ADVENTO DA PSICOPEDAGOGIA

A Psicopedagogia atua na investigação do processo de aprendizagem humana, e surgiu de uma demanda social: a dificuldade de aprendizagem. A aprendizagem humana em sua complexidade exige postura investigadora de várias ciências que tratam do ser humano. A Psicopedagogia está situada além dos limites da Psicologia e da própria Pedagogia. Como estuda os problemas de aprendizagem, o psicopedagogo tem como atribuição evitar ou vencer o fracasso escolar. A atuação psicopedagógica é investigar como o ser humano aprende, como essa aprendizagem varia, como se produzem as alterações na aprendizagem, como identificá-las, como tratá-las e preveni-las.

Segundo Bossa, “o objeto central de estudo da Psicopedagogia está se estruturando em torno do processo de aprendizagem humana: seus padrões evolutivos normais e patológicos, bem como a influência do meio (família, escola, sociedade) no seu desenvolvimento”.<sup>22</sup>

No Brasil, a Psicopedagogia surgiu, a partir da década de 1970, devido a uma demanda social: a incapacidade de aprender. Muitos profissionais envolvidos nos estudos das causas e intervenções das dificuldades de aprendizagem trouxeram da França e da Argentina os fundamentos teóricos da Psicopedagogia. Estes chegam por meio de palestrantes que vinham a convite para o Brasil ministrar cursos e palestras, objetivando o fortalecimento da Psicopedagogia no cenário brasileiro.

E assim, em 1980, foi criada a Associação Estadual de Psicopedagogia de São Paulo, que já iniciou suas atividades com a preocupação de estabelecer o papel dos profissionais da área. Com esse objetivo, a categoria profissional promovia pequenos eventos para reflexão e trocas de experiências de trabalhos, buscando, inicialmente, as causas das dificuldades de aprendizagem escolar. Já em 1984, mais fortalecida e organizada, a Associação proveu um evento maior, objetivando discutir as abordagens terapêuticas e preventivas do trabalho do psicopedagogo, na

---

<sup>22</sup> KIGUEL *apud* BOSSA, Nadia A. *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 71.

intenção de ampliar o campo atuação da classe, que até então se limitava ao processo de aprendizagem problemática.

Com o crescente avanço e fortalecimento da área de atuação da Psicopedagogia no Brasil, surge a necessidade de melhorar e diversificar os conhecimentos do profissional. Diante disso, a Associação começou a promover vários eventos multidisciplinares, tais como: cursos, palestras e seminários, com o objetivo também de melhorar a qualidade do ensino oferecido nas instituições de ensino.

Em 1986, a Associação Estadual promoveu seu segundo grande encontro de psicopedagogos, com o tema *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e na atuação profissional*. Diante da crescente expansão da área, já com a criação de vários núcleos da associação em vários Estados, a Associação transformou-se em Associação Brasileira de Psicopedagogia, em 1988.

Em 1992, após muitas reuniões e debates para a elaboração do documento que estabeleceria a delimitação do campo de estudo e de atuação do psicopedagogo, entrou em vigor após sua aprovação em Assembléia Geral, realizada no V Encontro e II Congresso de Psicopedagogia da Associação Brasileira de Psicopedagogia, em 12 de julho de 1992, o Código de Ética da profissão no Brasil. No entanto, o exercício da atividade da profissão em Psicopedagogia no Brasil ainda não é regulamentado por lei. Os profissionais da área lutam pela aprovação do Projeto de Lei que se encontra na Câmara dos Deputados para apreciação e aprovação.

## **2.1 A instituição escolar sob o olhar da Psicopedagogia**

Com a obrigatoriedade da escolaridade no Brasil instituída apenas a partir da Constituição de 16 de julho 1934, pouco a pouco se enfatiza a relação entre escola e bem-estar social, estabilidade, progresso e capacidade de transformação. Com isso, a criança que ameaça esta relação é marginalizada. Isso na atualidade acaba por estigmatizar milhares de crianças como incapazes para aprender, trazendo sofrimento e consequências marcantes para a vida muitos jovens brasileiros. Corrobora com nossa argumentação Cordiè: “o fracasso escolar é uma

patologia recente. Só pôde surgir com a instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX e tomou um lugar considerável nas preocupações de nossos contemporâneos”.<sup>23</sup>

A esse respeito, convém citar a afirmação de Bossa: “a escola que surge com o objetivo de promover melhoria nas condições de vida da sociedade moderna acaba por produzir na contemporaneidade a marginalização e o insucesso de milhares de jovens”.<sup>24</sup> A dificuldade de aprendizagem é uma realidade alienante que afeta a criança em sua totalidade. E a escola pública brasileira torna-se cada vez mais um cenário cruel dessa realidade, impendido milhares de jovens de compreenderem melhor o mundo em que vivem, formando jovens incapazes de analisar criticamente a realidade, a fim de se alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios.

Em uma pesquisa realizada pela Revista Nova Escola, em 2000, foi perguntado quem era o responsável pelo fracasso do ensino no Brasil, obtendo-se o seguinte resultado:

Quem é o responsável pelo fracasso do ensino		
1º lugar	O sistema escolar	55%
2º lugar	O Professor	24%
3º lugar	O aluno	11%
4º lugar	A família	10%

**Fonte:** Revista Nova Escola, 2000.<sup>25</sup>

Considerando a escola como uma instituição envolvida na geração desse sintoma escolar da contemporaneidade, ou seja, considerada como empecilho para que ocorra o processo de aprendizagem, faz-se necessária uma revisão urgente no projeto de educacional do brasileiro. A este respeito, Scoz reflete:

<sup>23</sup> CORDIÊ, A. *Os astros não existem*: psicanálise de criança com fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 17.

<sup>24</sup> BOSSA, 2002, p. 18.

<sup>25</sup> REVISTA NOVA ESCOLA *apud* ASSOCIAÇÃO Brasileira de Psicopedagogia: dificuldades de aprendizagem decorrentes de relações familiares UFRRJ. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/monografias/09.htm>>. Acesso em: 23 maio 2011.

Observando a realidade educacional brasileira, percebe-se que o ao esforço de ampliar as vagas dentro do sistema escolar não se conseguiu uma política clara e segura de intervenção, que tornasse a escola capaz de ensinar as crianças e de contribuir para superação do problema da marginalidade. Para que isso ocorra, seria necessário que os educadores adquirissem conhecimento que lhes possibilitasse compreender sua prática e os meios necessários para sustentar o progresso e sucesso dos alunos.<sup>26</sup>

As consequências desse panorama brasileiro, cada vez mais visível no momento atual, estabelecem uma desordem que pode levar a vida de uma criança ao caos, gerando muito sofrimento para ela e para toda a família.

Trabalhar com a construção do conhecimento humano é uma tarefa que envolve comprometimento com o processo educativo e, conseqüentemente, comprometimento com a construção de um ser biológico, pensante, que tem uma história, emoções, desejos e um compromisso político e social. Como a Psicopedagogia tem por objetivo primordial o estudo do processo de aprendizagem, analisando esse processo em suas múltiplas variáveis, dentre elas, aspectos afetivos e cognitivos das crianças bem com os aspectos relacionados à instituição de ensino, confere importante contribuição para vencer o fracasso escolar. Lembramos mais uma vez de Scoz, quando afirma que

Uma das maneiras de se chegar a isso seria através das contribuições da Psicopedagogia, área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e com os problemas dele decorrentes, recorrendo aos conhecimentos de varias ciências, sem perder vista o fato educativo, nas suas articulações sociais mais amplas.<sup>27</sup>

## **2.2 O contexto da família sob o olhar da Psicopedagogia em tempos pós-modernos**

No passado recente, a educação dos filhos constituía a missão dos pais. Nos tempos recentes, a missão se estendeu a outras esferas por conta dos direitos da pessoa. Esses direitos foram conquistados ao longo de muitas disputas e reflexões sobre os fundamentos da convivência social e da necessária intervenção do Estado.

---

<sup>26</sup> SCOZ, 1994, p. 12.

<sup>27</sup> SCOZ, 1994, p. 12.

Os Direitos da Personalidade constituem-se, em construção recente, fruto de elaborações doutrinárias germânicas e francesas presentes na metade do século XIX. Compreendem-se como direitos da personalidade, os direitos atinentes à tutela da pessoa humana, como por exemplo, a intimidade, a imagem das pessoas, o que ela crê ser sua honra, a vida privada, declarados pela nossa Carta Magna como invioláveis, sendo de primordial importância à sua dignidade e à sua integridade, para o seu bem estar e realização como pessoa, como cidadão no meio social no qual convive, assegurando direito a indenização por danos materiais ou morais decorrentes dessa violação (Artigo 5º, X, CF/88) não podendo o legislador, nem tampouco o intérprete, vedar tal tutela. Tais direitos são considerados o mínimo, porém não há impedimento para que outros direitos sejam elencados em lei conforme o disposto no Artigo 5º, §2º, CF/88.<sup>28</sup>

A necessidade que em geral a pessoa tem de outras para se completar, de pertencer, estende-se desde a família de origem a todos os relacionamentos. O pertencimento e a identidade, como o casamento e a família, adquiriram novas formas na pós-modernidade. O Estado tem sido um instrumento que garante a associação das pessoas, pois justamente a necessidade de se ter outra que a complemente pode, muitas vezes, redundar em questões não previstas. É aquilo que Max Weber chamava de situações não previstas, ou consequências imprevistas.<sup>29</sup>

Em uma época em que o tempo individual foi sendo aniquilado pelo espaço cotidiano, e no qual o sistema de produção de fábrica foi sendo cada vez mais introjetado na vida das pessoas, o aqui e o agora são ressaltados a partir de um ritmo conforme as mudanças da atualidade. As diferenças nos papéis desenvolvidos na família, no período designado de pós-modernidade, têm questionado as relações que eram tidas na modernidade como absolutas. Fala-se em crise da família moderna, a qual, conforme Vaitsman, pode ser pensada, entre outras coisas, como resultado do questionamento da concepção de gênero desenvolvida pela modernidade. Argumenta com perspicácia a autora que tal crise nos discursos a respeito da família na pós-modernidade instituiu, através dos vários desdobramentos, relações flexíveis e plurais; uma determinada elaboração de reflexividade que permite questionamentos antes não tolerados.<sup>30</sup>

Stuart Hall, na perspectiva dos estudos culturais, considera que existam na pós-modernidade identidades culturais de pertencimento a culturas étnicas, raciais,

---

<sup>28</sup> RALDI, Marcelo Augusto. Os Direitos da Personalidade. *JurisWay*: revista jurídica, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.jurisway.org.br>>. Acesso em: 23 maio 2011.

<sup>29</sup> WEBER, Max. *A "objetividade" do conhecimento nas ciências sociais*. São Paulo: Ática, 2006. p. 13-17.

linguísticas, religiosas e nacionais. Defende também que as sociedades da modernidade tardia sejam indicadas pela “[...] ‘diferença’; atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de ‘posições de sujeito’, isto é, identidades – para os indivíduos”.<sup>31</sup> Desde o ponto de vista desse autor, ocorreram cinco avanços consideráveis na teoria social e nas ciências humanas, a respeito do pensamento, na última metade do século XX, os quais estabeleceram os descentramentos realizados através de rupturas paradigmáticas no discurso da modernidade. Foram os seguintes: o primeiro descentramento se deu na noção do estruturalismo de tendência marxista de Louis Althusser, segundo o qual existiria uma essência universal do ser humano como característica fundamental de cada pessoa em particular. O segundo descentramento adveio das descobertas de Freud a respeito do inconsciente. Segundo essa forma de entender, a identidade não seria algo inato, mas determinada pelos processos inconscientes e estabelecida de maneira dinâmica em relações de alteridade. A identidade seria entendida como oposta à ideia de identidade rígida e constante. Na mesma linha de ideia, representada pelo linguista Ferdinand Saussure, deu-se o terceiro descentramento, conforme Stuart Hall, o qual diz que a língua seria um sistema social e, não exclusivamente, individual, isto é, a identidade seria representada por meio de palavras com significados inerentes e instáveis. Nesta visão, o indivíduo ao se comunicar teria uma tendência à estabilidade representada pela identidade, porém, perturbada pela diferença, e isso seria devido aos significantes que fogem ao controle, os quais subverteriam a tentativa dos indivíduos criarem mundos estáveis. De outra forma, para Hall, o quarto descentramento de identidade teria sido posto por Michel Foucault a partir do “poder disciplinar”, o qual regularia, desde o governo da espécie humana, até o indivíduo em seu corpo, representado pelas instituições como as oficinas de trabalhadores que, na Idade Moderna, resistiram ao sistema de fábrica, às escolas, às prisões, aos hospitais e às clínicas, dentre outras. Segundo ele, as instituições da pós-modernidade, quanto mais organizadas e coletivas forem, mais desenvolverão o isolamento, a vigilância e a individualização da pessoa.

---

<sup>30</sup> GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da Modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991. p. 283-297.

<sup>31</sup> HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2010. p. 17.

O último descentramento seria criado pelas teorias críticas feministas e da ação das mulheres nos movimentos sociais. Este movimento poderoso marcou pontualmente as distinções entre as instâncias subjetivas e objetivas, privadas e públicas, o lugar da família e da sexualidade. Enfim, o feminismo politizou marcadamente a subjetividade, a identidade e o processo de identificação de homens e mulheres, das mães e dos pais, dos filhos e das filhas. Tais considerações de Hall apontam na direção de reflexões e seus efeitos desestabilizadores da pós-modernidade, sobretudo na identidade e no sujeito. Se é importante considerar este cenário cultural na discussão sobre a família, a Psicopedagogia e sua característica clínica, então cabe verificar sua relevância nos aspectos da descontinuidade que reverberam na educação.

Desta forma, a Psicopedagogia no Brasil é atingida por tantas mudanças de identidade em relação aos sistemas culturais. Masini assinala com propriedade que os psicopedagogos assumem grandes desafios no contexto do século XXI, “[...] em que o homem recobre sua maneira própria de sentir, pensar, agir em meio a tantas informações”.<sup>32</sup> Nessa perspectiva, a família na atualidade acena para identidades contraditórias, pluralidade múltiplas e de centros de poder vários, e a pessoa que apresenta problemas de aprendizagem como parte desta dinâmica de mudanças sociais, eivadas de diversidades e de diferenciações, aparece como resultado das dificuldades desde o lar. Por isso, deveria ser fundamental considerar no processo de escutar, clinicamente (psicopedagogicamente) as problemáticas destas pessoas com dificuldades em sua aprendizagem, sobretudo através dos responsáveis (pais), no intuito de iniciar determinada compreensão sobre o significado do que implica esse não-aprender, o qual adquire na dinâmica familiar pós-moderna, traços eminentemente sociais e sistêmicos.

Existem problemas de aprendizagem que remetem à relação com a família. Trata-se, segundo Pain, de uma concepção de articulação entre a *instância* e a *estrutura*.<sup>33</sup> Conforme esta maneira de compreender, os sintomas dos problemas ligados à aprendizagem, a maneira particular das famílias e de seus membros lidar

---

<sup>32</sup> MASINI, E. F. S. Formação profissional em Psicopedagogia: embates e desafios. *Revista de Psicopedagogia*, v. 72, n. 23, p. 248-257, 2006. p. 249.

<sup>33</sup> PAÍN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. p. 35.



com a situação, encontram-se no drama. Para a autora, o emergente, a pessoa que apresenta problemas de aprendizagem, é a referência psicopedagógica, o sinal mesmo do sintoma e o significado da crise. Avalia que “as perturbações na aprendizagem, normais ou patológicas, tendem a evitar aquelas modificações que o grupo não pode suportar, em função do seu particular contrato de sobrevivência”.<sup>34</sup> Sendo assim, a compreensão da linguagem, da comunicação dada pelos sintomas, isto é, da discursividade sociocultural estabelecida por meio das ações familiares, corresponderia aos dados que favoreceriam a compreensão do significado do não-aprender em uma instituição específica. A linguagem corporal e os dramas vivenciados por meio das simbologias comportamentais e linguísticas seriam indicadores de uma determinada fase de aprendizagem.

### 2.3 A linguagem como forma de apreender os sintomas em Psicopedagogia

Nos processos práticos relacionados à Psicopedagogia, especificamente no atendimento a famílias que possuem membros com problemas de aprendizagem, são comuns as seguintes problematizações ao se referirem àquelas questões levantadas a respeito de seus filhos:

“É distraído”, “não quer nada com nada”, “não tem força de vontade”, “é preguiçoso”, “talvez eu seja meio nervoso com ele”, “não tenho paciência”, “mimamos um pouco”, “não consegue fazer a lição de casa sozinho, então tenho que fazer com ele”.<sup>35</sup>

A comunicação, de acordo com Bateson, transmite não somente informações, mas também impõe determinado comportamento.<sup>36</sup> Tais operações, na comunicação linguística, são conhecidas como *relato* e *ordem*. O autor, segundo Watzlawick, Beavin e Jackson, quer explicitar uma analogia fisiológica da seguinte forma: se houver a seguinte cadeia de neurônios encadeada por A, B e C, então B será aquele *relato* enviado pelo neurônio A, e, de outra forma, será também aquela *ordem* enviada ao neurônio C para que dispare A.

---

<sup>34</sup> PAÍN, 1986, p. 37.

<sup>35</sup> PITOMBO, Elisa Maria. Família, psicopedagogia e pós-modernidade. *Cad. Psicopedag.*, São Paulo, v. 6, n. 11, 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1676-10492007000100006&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1676-10492007000100006&script=sci_arttext)>. Acesso em: 24 maio 2011.

Ao ampliar esta discussão Bateson assinala, na referida obra, que o “relato” da mensagem transmite informação, portanto o conteúdo da mensagem, que pode ser falsa ou válida, inválida ou indeterminável. Já a “ordem” é relativa à espécie da mensagem e como deve ser considerada, ou seja, refere-se às relações entre os comunicantes. Observa este autor que [...] parece que quanto mais espontânea e “saudável” é uma relação, mais o aspecto relacional da comunicação recua para um plano secundário. Inversamente, as relações “doentes” são caracterizadas por uma constante luta sobre a natureza das relações, tornando-se cada vez menos importante o aspecto de conteúdo da comunicação.<sup>37</sup>

De acordo com o autor, o importante seria entender a referência que existe entre o conteúdo (relato) e a relação (ordem) da comunicação. Paín considera que o processo de escutar, psicopedagogicamente, deveria ser focado no contexto, no caso a relação (ordem) do relato dos pais.<sup>38</sup> É de se notar também que a reação comunicativa que uma determinada família tem diante do problema de aprendizagem vincula-se estreitamente aos valores sociais que ela atribui ao aprendizado escolar. Por isso, ao tematizar a questão do fracasso escolar, ou seja, “o não cumprimento dos ‘deveres escolares’”, corresponderá a uma entonação grave àquelas famílias que considerarem o processo escolar como algo importante, algo de prestígio e um meio de inserção ou mesmo de ascensão social. Para àquelas que não considerarem tão importante a inclusão escolar e sua correspondente social, não haverá tanta frustração. É evidentemente uma questão social e cívica. Pitombo elenca que existem ainda aquelas famílias que, diante dos problemas de aprendizagem, acabam atribuindo a culpa somente à instituição escolar, e o fazem com o discurso de que: “meu filho não se adapta a esta escola”, ou ainda “a professora não sabe ensinar a meu filho”.<sup>39</sup>

Existem ainda aquelas famílias que, de maneira oposta, enxergam enormes dificuldades culturais entre sua realidade e a da escola, e acabam se submetendo, sem maiores restrições, às solicitações institucionais, jogando sobre os filhos certa pressão e exigência, por vezes, desmesurada em relação a suas reais dificuldades. Pitombo diz que, durante seus atendimentos psicopedagógicos clínicos, percebe nos responsáveis pelas crianças, cada vez mais, certa ansiedade para demonstrar os

---

<sup>36</sup> BATESON *apud* WATZLAWICK, P.; BEAVIN, Helmick; JACKSON, D. *Pragmática da comunicação humana*: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação humana. São Paulo: Cultrix, 1993.

<sup>37</sup> PITOMBO, 2007, p. 7.

<sup>38</sup> PAÍN, 1986, p. 38.

<sup>39</sup> PAÍN, 1986, p. 38.

detalhes dos problemas vivenciados na lida diária com seus filhos. As pessoas chegam para os atendimentos imbuídas de muitas questões, para as quais desejam respostas, na esperança de resolverem os problemas da maneira mais rápida possível.<sup>40</sup> Tais colocações demandam a escuta calma e compreensiva, não menos apurada, das questões comunicativas expressas por elas, e para que sejam trabalhadas e transformadas em proposições entregues de volta aos responsáveis, a fim de encontrarem possíveis encaminhamentos dentro de sua específica situação. A reflexão a partir de seus discursos tem a intenção de possibilitar condições para que os responsáveis consigam compreender o conteúdo (relato) e a ordem (relação) de sua comunicação, ressignificando os processos familiares.

Paín assevera que “[...] é formidável a relação que se estabelece entre a articulação do sintoma e a reação que provoca”.<sup>41</sup> O *sintoma* e seu *significado*, de acordo com a autora, constituem-se na perspectiva que os responsáveis têm a respeito das causas que dão origem aos problemas ligados à aprendizagem. Da mesma forma, desenvolvem meios para se defenderem e suportar os problemas de aprendizagem diante da desvalorização social que acompanha a defasagem socioeconômica da qual são vítimas, ideologicamente. Apesar de essas famílias serem responsáveis pela geração psicossocial do desenvolvimento de seus membros, devem se adaptar às exigências culturais da pós-modernidade, pois se trata de uma crise que é o reflexo de uma passagem para âmbitos incontornáveis. Essa é uma tarefa da educação fundamental, ou seja, preparar as crianças e os jovens para os novos tempos. No entanto, é imprescindível que, no processo de modificação diante destas demandas socioculturais, se mantenha a continuidade do crescimento de pessoa e que sejam garantidas as diferenças de comportamento, “enquanto um sistema aberto e flexível”, proporcionando assim aos sujeitos a possibilidade da diferença, sem perder a identidade com o grupo.<sup>42</sup>

---

<sup>40</sup> PITOMBO, 2007, p. 8.

<sup>41</sup> PAÍN, 1986, p. 39.

<sup>42</sup> Essa foi a conotação dada pelo filósofo alemão Martin Heidegger em seu texto intitulado “Identidade e diferença”, publicado em 1957. HEIDEGGER, Martin. *Heidegger: conferências e escritos filosóficos*. São Paulo: Abril Cultural, 2000. p. 180-183.

Minuchin traz a ideia de que a família funciona por meio de “padrões transacionais”.<sup>43</sup> Eles se estabeleceriam em configurações relacionais, os quais, por sua vez, reforçariam e regulariam o próprio sistema familiar. Os “padrões transacionais”, conforme Minuchin, ao regularem o comportamento dos membros de uma família, seriam formatados por dois sistemas de repressão: *genérico*, composto por regras onibarrangentes como a hierarquia de poder entre responsáveis e seus filhos e a complementação funcional entre marido e mulher; e o *idiossincrático*, segundo o qual existiriam expectativas mútuas entre os membros de uma família específica, as quais teriam origem nos desenvolvimentos e nas negociações explícitas e implícitas do cotidiano familiar, ou seja, em contratos originais esquecidos e não explicitados.<sup>44</sup>

A família, enquanto sistema, na visão de Minuchin, mantém-se em um interjogo de *resistência* à mudança e *manutenção* de esquemas marginais preferidos. Porém, assinala que existem padrões alternativos no sistema familiar,

a espera para serem utilizados frente a situações de conflito ou mudança. A adaptação da família nestas circunstâncias depende da extensão dos padrões de acessibilidade a padrões transacionais alternativos e da própria flexibilidade que se instaura na situação.<sup>45</sup>

Pitombo faz a observação de que, em sua prática e supervisão clínica psicopedagógica, quando as problemáticas de aprendizagem são entendidas pela família, de forma especial pelos responsáveis, como uma possibilidade de se inaugurar novos modos de comportamento, de relações parentais e filiais, fica evidenciada a oportunidade de entendimento do significado do sintoma. Assim, conflui-se em ressignificações por meio de esquemas alternativos de aprendizagem.

Quando as fronteiras de funções dos responsáveis, no sistema familiar, tanto dos filhos quanto dos responsáveis, são percebidas e compreendidas como *regras a quem participa* e *como participa*, consolidam a diferenciação do sujeito.

No entanto, tais mudanças requerem novos padrões de negociação e aprendizagem mútuas. Os subsistemas, conjugal e parental, de

---

<sup>43</sup> MINUCHIN, S. *Famílias funcionamento e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 30.

<sup>44</sup> MINUCHIN, 1990, p. 31.

<sup>45</sup> PITOMBO, 2007, p. 8.

complementação e acomodação, e o fraternal, de socialização e desenvolvimento da autonomia, são matrizes de apoio a novos padrões de aprendizagem.<sup>46</sup>

Essa diferenciação da pessoa que não-aprende, de padrões e modalidades de aprendizagem próprias, vincula-se à maneira como são estabelecidas as suas relações com seus responsáveis. O quadro de diferenciação é estabelecido por meio do relacionamento do sujeito que não aprende com seus pais, o que determina o *quanto* e o *como* é permitido desenvolver em termos de sua autonomia para o aprendido. Pitombo diz que o “impedimento para lidar com o problema de aprendizagem está estreitamente vinculado ao grau de diferenciação e ansiedade apresentado pelos pais”.<sup>47</sup> Ela assevera que quanto mais os responsáveis necessitarem dos filhos na complementação egoística de seus interesses, mais estas crianças e jovens desenvolverão certa vinculação de dependência em relação aos responsáveis, genitores ou não, no processo de conhecimento. Isso significa que o desenvolvimento, as separações emocionais necessárias, realizado de maneira incompleta, corre o risco de permanecer sem autonomia para o *pensar* e para o *conhecer*. A falta de diferenciação de papéis e de funções na família concorre a um tipo de simbiose que conduz ambos, responsáveis e filhos e filhas, a uma situação de exclusivismo no processo de aprendizagem.<sup>48</sup>

A diferenciação de papéis e funções na família, segundo Pitombo, é reflexo da capacidade que a pessoa possui em se distinguir, entre os comportamentos que se fundamentam no seu sistema emocional e aqueles relativos a seu sistema intelectual, sua capacidade para conhecer e aprender. É algo sistêmico. O processo de conhecimento é configurado e estabelecido a partir do conhecimento e percepção de alteridade na relação familiar. A alteridade, de acordo com Paín, “é desenvolvido na relação de aprendizagem, porque [...] este outro é conhecido ou pelo menos reconhecido como possuidor de saber”,<sup>49</sup> portanto, estranha-se na função e papel de pessoa que ensina e se atribui ao outro, o papel de aprendente. A configuração de papéis no sistema familiar, em relação aos processos de aprendizagem e aquilo que é designado de *sintoma do problema de aprendizagem*, seria estabelecida por meio

---

<sup>46</sup> PITOMBO, 2007, p. 8.

<sup>47</sup> PITOMBO, 2007, p. 8.

<sup>48</sup> STUCCI, B. Intervenção simultânea pais-criança com problemas de aprendizagem. São Paulo: *Revista Construção Psicopedagógica*, São Paulo, n. 3, p. 18-22, 1996.

da comunicação, isto é, mediante a linguagem. Paín sugere ainda que a graduação de comunicação está relacionada diretamente com o *significado do sintoma*, o que explicitaria a articulação do triângulo pai-mãe-filho e os significantes que ele representaria. Para a autora, a questão implicada na linguagem poderia se entendida por meio da comunicação dos responsáveis, diante do profissional psicopedagogo, quando estes utilizam os seguintes pronomes: “dele” ou “dela” ao se referirem a seus filhos, ou ainda com maior distância usam o “pai” ou “a mãe”, “minha esposa” ou “meu esposo”.<sup>50</sup>

Paín argumenta que a comunicação linguística expressa o nível de inclusão sociolinguística:

Estas comunicações realizadas com [...] um vago gesto de inclusão denotam como situam o sintoma, suas funções parentais e filiais e, sobretudo, as fronteiras do sistema familiar. Quando os pais mantêm uma postura comunicativa com uso predominante da primeira pessoa, observo que manifestam o desejo de partilhar com o psicopedagogo a sua ansiedade, suas expectativas e dúvidas. Tal conduta abre um espaço de padrões transacionais alternativos de interlocução para a articulação da funcionalidade do sintoma.<sup>51</sup>

Apresenta também alguns pontos relevantes na entrevista, como o motivo da consulta, “[...] reações comportamentais de seus membros ao assumir a presença do problema [...] fantasias de enfermidade e cura e expectativa acerca de sua intervenção no processo de diagnóstico e de tratamento; modalidades de comunicação do casal e função do terceiro”.<sup>52</sup> Ao considerar a comunicação dos responsáveis com os filhos, compreendendo a relação parental e filial como um sistema familiar flexível, ao mesmo tempo complexo, o qual refaz seus limites e fronteiras conforme as demandas culturais na pós-modernidade, poder-se-ia perceber certa resignificação do *sintoma* na pluralidade de espaços com a atribuição reflexiva de múltiplas significações, as quais marcaram as formações das práticas discursivas na modernidade.<sup>53</sup> Por isso, dadas as atuais características que a pós-modernidade traz às identidades, às pluralidades de centros de poder, aos

---

<sup>49</sup> PAÍN, 1986, p. 82.

<sup>50</sup> PAÍN, 1986, p. 82.

<sup>51</sup> PAÍN, 1986, p. 83.

<sup>52</sup> PAÍN, Sara. *A função da ignorância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. v. 1. p. 28.

<sup>53</sup> VAITMAN, J. *Flexíveis e plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

novos papéis e funções que se instalam no cenário cultural, convém creditar à fundamentação das dificuldades de compreensão da alteridade os novos vieses de construção e problematização da estrutura familiar como eixo de fomento a novas formas de aprendizagem. A Psicopedagogia contribui na percepção da *diferença* na perspectiva a respeito da família, na aprendizagem e seus problemas, de maneira a favorecer a construção de relações humanas radicalmente flexíveis e plurais, as quais não impeçam a identidade.<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 36.

### 3 REPENSAR O INSUCESSO

O tema do insucesso escolar é bem recorrente nas políticas e nos discursos educativos, bem como em muitas análises de investigadores das ciências da educação.<sup>55</sup> Consequentemente, dispõe-se de um conhecimento mais profundo e empiricamente aplicado sobre a miríade de fatores que estão na gênese e desenvolvimento do processo de aprendizagem escolar e, sobretudo de suas dificuldades. Conforme Benavente, o insucesso escolar possui certo caráter massivo, constante, precoce, seletivo e, por vezes, acumulativo.<sup>56</sup> Em tais dificuldades, as análises sociológicas especificam, pontualmente, determinados padrões culturais como a linguagem e o próprio processo de socialização das crianças, no seio da família e da comunidade de pertença, bem como o nível em que se aproximam ou se deslocam das práticas e dos comportamentos exigidos e estimulados pelas escolas. Por sua vez, a investigação psicopedagógica salienta as variáveis pessoais do estudante e do professor, a qualidade das interações educativas em sala de aula e o relacionamento interpessoal nas escolas, entre outras questões.

Emerge, assim, certa constelação de possibilidades e de condições circunstanciais que, de forma mais ou menos direta e inter-relacionada, acabam por influenciar o aprendizado e o rendimento dos estudantes. Por um lado, temos aqueles fatores sociais como os hábitos, os projetos e os estilos de vida em meio ao centro familiar, à linguagem, às atitudes face ao conhecimento e à escola, às condições de vida (alimentação, moradia, horários condicionados pelo sistema de produção de fábrica e, agora mais recentemente, pela flexibilização que ocorre na sociedade de rede)<sup>57</sup> e aos acessos aos bens culturais como livros, jogos e novas tecnologias, às zonas de residências no que diz respeito às condições comunitárias

---

<sup>55</sup> ALMEIDA, Leandro S.; ROAZZI, Antônio. Insucesso Escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa Escolar*, Universidade do Minho, v. 1, n. 2, p. 53-60, 1988.

<sup>56</sup> BENAVENTE, A. insucesso escolar no contexto português. *Análise Social*, XXV, 1990. p. 108-109.

<sup>57</sup> CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1. Esse autor argumenta que a sociedade contemporânea está marcada pela informação em todos os âmbitos da vivência humana, desde a informação dada em velocidade nunca vista antes na história até a informação tecnológica agregada aos



de lazer, de serviços e de vida associativa em geral. Por outro lado, temos também aqueles fatores mais diretamente relacionados com as dinâmicas internas dos sistemas escolares e com as políticas de educação. Os próprios dispositivos estruturais como currículo escolar, manuais escolares, métodos de avaliação, qualificação dos espaços e equipamentos escolares, e a dimensão das escolas e das turmas, etc.<sup>58</sup> Por fim, é possível falar das variáveis pessoais dos estudantes e de suas motivações, capacidades, atitudes em relação à escola e às aprendizagens, das possíveis variáveis profissionais docentes (competência científica e pedagógica, além da personalidade), e das interações educativas entre professores estudantes como a comunicação, a liderança, os métodos de ensino e de avaliação, bem como do ambiente relacional e interpessoal, dinâmica e trabalho em equipe, etc.<sup>59</sup>

Em favor dos fatores sociais do *sucesso e insucesso escolar*, a investigação sociológica tem demonstrado que o fracasso escolar não atinge de igual modo todas as camadas sociais e grupos identitários. As taxas são mais elevadas, e de forma bem diferenciada, junto dos estudantes pertencentes aos setores sociais “convencionalmente” incluídos e consignados sob a nomenclatura “classes menos favorecidas”. Estão incluídos, nesta designação social, aquelas crianças, jovens e adultos, pois a educação de adultos está incluída no processo também, provenientes das faixas mais ostensivas da pirâmide social, vivendo, em grande parte dos casos, em situação de fragilidade em lugares periféricos, via de regra, nas grandes cidades ou mesmo em isolamento geográfico, pois ficam fora da atuação governamental em certos programas que visam prioritariamente os centros urbanos.<sup>60</sup>

A importância dos fatores sociais está presente nas muitas teorias propostas para explicação do fenômeno. Por isso, muitas tentativas de enxergar a situação no passado patrimonialista do país deram em conotações mais historicistas, ou seja, é uma questão de herança cultural e política que necessita ser considerada e uma dívida a ser paga às muitas pessoas e classes que são as mais afetadas por essa política segregacionista como os descendentes dos escravos africanos e os povos indígenas, etc. A comunicação de expectativas influenciadas pela reação dos

---

muitos produtos que são maximizados pelo conhecimento técnico-científico que possibilita sua transformação.

<sup>58</sup> ALMEIDA; ROAZZI, 1988, p. 55.

<sup>59</sup> COLL, Cesar. *Psicologia e currículo*. São Paulo, Ática, 1999. p. 98.

educadores em relação à origem social e às características socioculturais dos estudantes pode, muitas vezes, contribuir para a interiorização de determinados estereótipos que não ajudam em nada o desenvolvimento e o aprendizado, desenvolvendo-se, a partir daí, imagens internas de “inteligente” ou de “preguiçoso”, instituindo-se assim verdadeiras “profecias” de níveis diferenciados de rendimento e sucesso escolar.<sup>61</sup>

A perspectiva aqui procura examinar o currículo, chamando a atenção para a exclusão dos saberes e culturas populares e para a ênfase colocada pela escola no saber acadêmico e abstrato. Este tipo de currículo facilitou durante muito tempo, e ainda facilita, o desenvolvimento social (a carreira escolar) de alunos que são sediados por ele. São aqueles que se identificam como modelos bancários de educação e os reproduzem.<sup>62</sup>

O aprendizado está relacionado aos processos de aprender e o aprender é evado de características analógicas, isto é, a reprodução de comportamentos. Porém, não um comportamento mecânico, mas gnosiológico, isto é, no sentido de Piaget, um tipo de acúmulo que permite configurações de ordem abstrata a partir e uma determinada idade.<sup>63</sup> Diante de atitudes autoritárias, a tendência é que o estudante veja na oratória e no comportamento analítico dos professores, que associam diretamente o saber ao domínio por meio do currículo e da avaliação, um critério de autoridade, e assim se sintam tentados a acreditar que esse modo discursivo e expositivo, no qual os estudantes recebem como vasos a sabedoria do “mestre”, seja a perspectiva mais “verdadeira” de lidar com o ambiente social; um prejuízo para razoáveis trocas democráticas de saber, como bem protagonizou

---

<sup>60</sup> SILVA, Maria de Lourdes. *Mudanças de comportamentos e atitudes*. São Paulo, Moraes, 1996. p. 39.

<sup>61</sup> São comuns os noticiários de professores agredidos por estudantes, os quais, muitas vezes, ofendidos pelos professores e diminuídos por conta de sua origem social. Um caso que exemplifica bem esse tipo de prática foi registrado em 2009, na capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, quando uma professora chamou a estudante de “vileira”, que no contexto gaúcho significa uma pessoa com atitudes antissociais e moradora da periferia. Professora agredida passa bem. *Diário Catarinense*, Florianópolis, 25 mar. 2009, Caderno Violência [online]. Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/diariocatarinense/jsp/default2.jsp?uf=2&local=18&source=a2452504.xml&template=3898.dwt&edition=11974&section=213>>. Acesso em: 23 abr. 2011.

<sup>62</sup> A educação bancária desenvolveu a perspectiva que enfatiza a exposição como a característica fundamental do saber conteudista. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

<sup>63</sup> PIAGET, Jean. *Problemas de Psicologia Genética*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 209-293.

Paulo Freire em toda a sua carreira de educador.<sup>64</sup> Freire, em sua obra *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*, argumenta:

Como os atos de pensar e escrever não podem ser mecanizados nem dicotomizados, mas que existe uma solidariedade dialética entre um ato e outro, os quais formam o conjunto de saber o objeto pensado, construindo assim o conhecimento de dado assunto.<sup>65</sup>

É um processo fenomenológico: a construção do saber passa por categorias de interação entre vários processos de encontro da pessoa com os objetos dispostos diante de si. As relações desenvolvidas entre os atores e agentes, envolvidos no processo educativo, contribuem muito para que a percepção dos estudantes seja instigada já em meio aos primeiros passos existenciais a um viés democrático no qual os saberes se encontrem em um horizonte de aprendizado mútuo, e não a separação conteudista expositiva daqueles que sabem para aqueles que não sabem, porém, este processo como uma relação de *poder-saber*.<sup>66</sup> O aprendizado e aprendizagem é processo analógico, e, portanto, seu conteúdo recebe da relação professor-aluno sua forma. Por isso, repensar o insucesso é repensar essa relação.

### 3.1 O aluno em situação de fracasso ou o fracasso escolar?

A formação e a formação continuada de professores têm sido pensadas frequentemente desde critérios técnicos reducionistas que, em princípio, visam categorizar determinado perfil que seja desejável a um educador em um determinado quadro de atribuições práticas, mesmo que genericamente delineadas. Na idealidade, o real fracasso das metas em ensino aparece como não importante, é como se o ser humano fosse incapaz de se aperceber das deficiências de sua ação e de seus erros. As questões envolvidas no processo educacional são conjunturais, por isso é importante tomá-las em conjunto. São elas, basicamente, as dimensões

---

<sup>64</sup> LIMA, L. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.

<sup>65</sup> FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. 16. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006. Resenha de: OLIVEIRA, Maria Izete de. *Linhas Críticas: revista da faculdade de educação da Universidade de Brasília*, v. 12, n. 22, p. 151-154, jan./jun. 2006.

<sup>66</sup> FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996. Resenha de: DUARTE, Maria Desidéria. *Scholé: ressignificando a educação*, Divinópolis, v. 1, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://www2.funedi.edu.br/revista/revista-eletronica2/apresentacao.htm#>>. Acesso em: 11 maio 2010.

cognitivas, psicopedagógicas, político-pedagógico e sociocultural, todas em inter-relações dialéticas.

### 3.1.1 A dimensão cognitiva

Desde o ponto de vista da cognição, não há como aceitar a ideia de um menino que, salvo em vida vegetativa, seja “incapaz de aprender” ou “que não consiga fazer nada”. Ao longo do século XX, os estudos acerca da criança consolidaram-se como um vasto campo que, repensando concepções historicamente enraizadas, acabou por valorizar o potencial infantil não pelo viés transitório do vir a ser, mas pela legitimidade cognitiva, social, afetiva e cultural de cada etapa ou contexto. Foi a assim chamada “invenção da infância” que, com Piaget, se descobriu que a criança é um ser ativo na busca de conhecimento, alguém que não espera para aprender porque toma a si a iniciativa de criar hipóteses para a compreensão do mundo, mas simplesmente quer saber e ser.

Enfrentado com os ensinamentos da psicologia de tendência russa,<sup>67</sup> o sujeito epistêmico ganha sentido também no contexto sociocultural, de cujos modos de inserção depende a mediação com o mundo, a aprendizagem e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores típicos do ser humano. Embora amplamente divulgadas, o significado de tais posturas, a ruptura provocada pelo embate teórico de diferentes interpretações e as suas implicações pedagógicas, ainda mal assimiladas na prática escolar, constituem um importante desafio a ser considerado na formação de professores. Até quando a profissão de educador e educadora permitirá conviver com a ideia de que existam alunos sem “vontade nem interesse”?

Longe de compreender o ser humano como um ser essencialmente curioso, sem considerar os mecanismos pessoais de construção cognitiva, nem vislumbrar possibilidades de sintonia entre a ação educacional e os processos mentais da criança, os educadores tendem a preferir e recorrer aos “clichês”. No palco das relações escolares, a ótica desvirtuada do potencial dos estudantes não logra senão

---

<sup>67</sup> Muitos teóricos de origem eslava se destacaram nos estudos a respeito do aprendizado. Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) tem sido comemorado como um dos mais notáveis. BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

o rompimento de vínculos e o abandono das negociações. Afinal, que escola é essa que, para ensinar, perde de vista a motivação da criança? Que educadores são esses que, na progressão do conhecimento, não consideram o já conquistado? Que educação é essa que abandona o estudante e rouba-lhe o ímpeto de saber? Querer saber é a forma mais categorizada da curiosidade, algo fundamental para toda e qualquer empresa científica.<sup>68</sup>

### 3.1.2 A dimensão psicopedagógica

Durante muito tempo, a psicologia escolar ou a orientação educacional funcionaram como iniciativas paralelas ao ensino e independentes do projeto escolar. Incorporando a tradicional ótica psicopedagógica restrita, muitos profissionais ainda hoje centram no estudante a culpa pelo fracasso, buscando nele possibilidades de superação dos problemas de não-adaptação aos processos escolares.

Evidentemente, não se trata de desconsiderar a relevância da Psicopedagogia como um campo legítimo de pesquisa e de atuação responsável, mas sim de denunciar a proliferação das práticas de encaminhamento de estudantes feitas ao sabor de interesses e conveniências. Desde o ponto de vista da escola, elas representam o alívio do “fardo” que representa o aluno que não aprende. Afinal, fica muito mais cômodo encaminhar o estudante-problema do que tomar o seu “fracasso” como falha institucional, obrigando-se a uma revisão de responsabilidades, metas e procedimentos.

Desde o ponto de vista da clínica, o atendimento individual, alheio às dinâmicas em sala de aula e ao projeto político-pedagógico, vem movimentando um considerável mercado, o que acentua o caráter elitista da educação, deixando aos “menos privilegiados” a falsa sensação de impotência quanto aos problemas vividos na escola.

---

<sup>68</sup> SILVA, Luzia Batista de Oliveira. O devaneio da infância em Gastón Bachelard e Henri Bosco. 3. ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: Educação: saberes para o século XXI, Instituto Sul Americano de Pós-Graduação, Ensino e Tecnologia, p. 1-13, 2011. Disponível em: <[http://www.google.com.br/#hl=ptBR&source=hp&q=a+curiosidade+bachelard&rlz=1R2LGEL\\_ptBRBR421&aq=f&aqi=&aql=&oq=&bav=on.2,or.r\\_gc.r\\_pw.&fp=4df07300fefcae45&biw=1327&bih=552](http://www.google.com.br/#hl=ptBR&source=hp&q=a+curiosidade+bachelard&rlz=1R2LGEL_ptBRBR421&aq=f&aqi=&aql=&oq=&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.&fp=4df07300fefcae45&biw=1327&bih=552)>. Acesso em: 15 maio 2011.

No esforço em garimpar essa “defasagem” nas “patologias individuais” e justificar assim a interferência clínica especializada, muitos profissionais iniciam uma verdadeira “caça às bruxas”, submetendo as crianças e suas famílias a exaustivos testes, entrevistas e tarefas, a fim de classificá-las comparativamente com base em um padrão de “normatividade” e de “adequação”. Incapaz de considerar a diferença, a singularidade e as trajetórias pessoais de conquistas e desenvolvimentos, o mapeamento dos déficits acaba por se constituir como um exercício autoritário, inflexível, elitista, etnocêntrico e discriminatório, raramente alinhado a quem mais necessita de ajuda. Trata-se do exercício de poder por meio do currículo.<sup>69</sup>

No entanto, compete perguntar: o fracasso escolar não pode ser resultado de problemas pessoais? A resposta é sim, porém, certamente em proporções muito menores do que o anunciado pelos sistemas escolares. Alguns estudos realizados, nos mais dramáticos contextos de insucesso escolar, apontam cifras de estudantes-problema que não ultrapassam a 10% da população.<sup>70</sup> O atendimento especializado, feito com moderação e seriedade, parece, portanto, justificar-se a um pequeno número de estudantes. Ainda assim, é preciso considerar que os fatores individuais constituem apenas uma das peças da complexa lógica do fracasso.

Sob a ótica do viés pessoal e tomando como base o “Inventário Psicoeducacional de Capacidades Básicas”,<sup>71</sup> uma criança, aos 9 anos de idade, classificada com uma “Síndrome de Deficiência de Aprendizagem”, e tendo em vista o “comprometimento de habilidades perceptomotoras”, a “frágil capacidade de atenção e concentração” e a “imaturidade no desempenho social”,<sup>72</sup> tende a ser, mais especificamente, registrada como tendo dificuldades nas formas de intercâmbio social – na associação audioverbal, na memória visual e auditiva, sobretudo, e curiosamente – quando associadas ao contexto clínico e escolar.

Sob a ótica de um contexto mais complexo do problema, é possível vislumbrar características, a princípio, desconsideradas nesse grande redemoinho,

---

<sup>69</sup> CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 143-172.

<sup>70</sup> AQUINO, Julio (Org.). *Erro e fracasso na escola*. São Paulo: Summus, 1997. FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

<sup>71</sup> DROUET, Ruth Caribé. *Distúrbios da aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1990. p. 53.

<sup>72</sup> DROUET, 1990, p. 56.

que é trajetória da criança. Além de diagnosticar “aquilo que vai mal”, também importa compreender a gênese, o significado e a intensidade do quadro (o como, o porquê e o quanto vai mal), interpretando-os na perspectiva de possíveis interferências.

Em face destes quadros de desajustamento, a distinção estabelecida entre problemas e dificuldades permite considerar a extensão do caso e as alternativas de se lidar com ele no âmbito educacional. Segundo Silva, dificuldades são estados indesejáveis, muitas vezes passageiros, passíveis de resolução mediante intervenções específicas e o ajustamento de linhas de conduta escolar.<sup>73</sup> Em oposição, os problemas são definidos como impasses cristalizados que tendem a se agravar, exigindo, portanto, iniciativas mais especializadas.

Muitos casos, nesta linha de compreensão, configuram-se como típicos exemplos de uma dificuldade (adaptação escolar em um diferente contexto cultural) que passou a ser um problema (ciclo vicioso de comportamento e postura prejudiciais à vida escolar). Considerando os antecedentes históricos de constituição destas crianças, dificilmente poder-se-ia suspeitar de um déficit intelectual, cognitivo, motor, físico ou perceptivo. Não se trata assim do comprometimento daquelas condições e competências fundamentais que permitem ouvir, ver, lembrar e responder, sem as quais se instaura dificuldades de interação cognitiva, mas o que falta é a motivação para o aprendizado, razão pela qual o problema se limita ao âmbito educacional. Na complexa inter-relação entre o poder-fazer (dimensão psicomotora), o saber-fazer (dimensão cognitiva) e o querer-fazer (dimensão afetiva), a terceira condição-requisito é a que parece estar comprometida. É o responsável pelos transtornos de atenção, a origem das dificuldades se localiza claramente na relação negativa da criança com o ambiente escolar.<sup>74</sup>

As considerações da intensidade e da trajetória das crianças que são classificadas nestas categorias remetem à análise de seu significado: por que elas resistem à aprendizagem? Contra quem ou contra o que as crianças estão se rebelando? Como síntese formada a partir da teoria comportamental (aprendizagem como produto do estímulo e resposta) e da psicanálise (ênfase nos aspectos

---

<sup>73</sup> SILVA, 2011, p. 6.

internos), Paín, em uma abordagem gestáltica, enfoca a estruturação do campo de aprendizagem pelas possibilidades de *insight*.<sup>75</sup> Entendida como processo complexo, no qual interferem elementos internos e externos, a aprendizagem ocorre em uma situação vital de “espaço problema”. A não-aprendizagem, por sua vez, não é o resultado oposto do aprender, mas, em cada caso, uma resposta pessoal ativa em face de um quadro de descompensação. Em consequência às situações vividas, a criança se rebela e restringe seu impulso cognitivo, tendendo a negar o contexto escolar, para ela traumático e indesejável. A escamoteação de parte da realidade, iniciada pela transgressão de regras (esfera comportamental) e, posteriormente, estendida para as esferas cognitiva e social, representam cumulativas modalidades de rejeição à escola, um processo ativo de autodefesa. Na prática, isso aparece na figura de um aluno que esquece a lição, boicota a aula pela indisciplina, desafia regras, não aprende e deixa de ter vínculos afetivos com colegas e professores. Em suma, é a irreverência diante das não correspondências existenciais já que ainda não há posse de discursividade suficiente para elaborar discursos ou mesmo dar razão de tal atitude, por vezes, simplesmente e aparentemente, irracional.

A despeito da adversidade do quadro, é possível uma leitura positiva da situação: quando não enfocada pela “ótica dos elementos faltantes”, o quadro de desajustamento pode ser visto como uma reação à situação sentida e experienciada, aquilo que Luzuriaga denominou de “inteligência contra si mesmo”.<sup>76</sup> A despeito do baixo rendimento escolar (indubitavelmente prejudicial), a atitude da criança é, no contexto de seus referenciais escolares (cicatrizes de fracasso, incompreensão e dor), uma sábia alternativa de autopreservação. Na reversão do quadro de descompensação, a inteligência da criança, sua capacidade de reagir e o ímpeto de autodefesa seriam importantes trunfos e decisivos aliados. Porém, os educadores se dispõem a querer enxergar os méritos no contexto do insucesso destas crianças?

---

<sup>74</sup> MIZUKAMI, Maria da Graça. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. p. 101-104.

<sup>75</sup> PAÍN, 1986, p. 69.

<sup>76</sup> LUZURIAGA, Lourenzo. *História da educação e da pedagogia*. 13. ed. São Paulo: Nacional, 1981. p. 132.



### 3.1.3 A dimensão institucional: o projeto político-pedagógico

A partir dos anos de 1980, viu-se entre os educadores uma nova percepção a respeito da qualidade do ensino, ou sua ausência, consubstanciada nos problemas advindos da questão relacionada à aprendizagem, o que acaba por remeter a outras dimensões dentro e fora do ambiente escolar, propondo à instituição escolar novas configurações e dinâmicas de trabalho. De um lado, a orientação educacional, anteriormente mais focada no estudante, nas relações interpessoais e nas dinâmicas de classe, começa a se envolver diretamente na esfera pedagógica da vida escolar: o projeto político-pedagógico, o currículo, a concepção de ensino, a metodologia, a relação professor/estudante e os objetivos que se pretende. De outro, educadores e coordenadores, antes mais interessados em questões didáticas e metodológicas, passam a perceber o processo de aprendizagem na sua relação com o indivíduo e a comunidade: seus valores, anseios, conhecimentos socialmente compartilhados, modos de aproximação com o saber, significados implícitos e explícitos das conquistas cognitivas. A escola começa a perceber, dessa maneira, que aqueles antigos problemas relacionados à aprendizagem se configuram e se adequam mais com o fracasso institucional do que com o indivíduo, tendo em vista os inúmeros fatores que interferem no aproveitamento dos estudantes e na qualidade de ensino. No entanto, os sucessos pedagógicos também são pensados e avaliados por meio de valores ideais que vão além do simples domínio dos conteúdos.

A postura que articula educação e ensino foi reforçada pelos debates promovidos pelo Ministério da Educação (MEC) desde 1995, culminando com a proposta de Reforma Curricular expressa nos Parâmetros e Referenciais Curriculares, que desafiam os educadores a diminuir a distância entre conhecimento e cidadania.<sup>77</sup> Na prática, isso implica que, ao tradicional compromisso de ensinar conteúdos, o projeto pedagógico tem que assumir como meta a construção de princípios, atitudes, normas e valores, aspectos imprescindíveis da humanização do sujeito e do compromisso político do educador.<sup>78</sup>

Sob a ótica dos princípios educacionais nacionalmente assumidos, o projeto

---

<sup>77</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2011.

educacional e a concretização da reforma curricular pressupõem uma política de capacitação docente diferenciada, uma verdadeira mudança de mentalidade para que os argumentos pedagógicos não permaneçam na esfera do discurso. Tanto no que diz respeito aos paradigmas do ensino quanto no que tange aos meios e metas do ensino, o que está em jogo na formação de educadores é o desafio de substituir a “lógica do saber muito”, do saber expositivo, do saber-poder, pela possibilidade de se lidar crítica e significativamente com o conhecimento, tendo em vista objetivos que certamente superam o aprendizado de conteúdos, a fim de alcançar o desenvolvimento das capacidades mentais e a autonomia de julgamento.<sup>79</sup> A mudança das raízes academicistas do ambiente educacional depende, de acordo com Coll, de uma substancial revolução dos conceitos e da metodologia que seja capaz de integrar educação e ensino, desenvolvimento e aprendizagem.

Evidentemente, entre o discurso pedagógico ou o sucesso de algumas experiências escolares e a efetiva concretização de novas posturas no sistema educacional, há uma considerável distância, compreendida, entre outros fatores, pelo despreparo do professor e pela ineficiência dos projetos ou políticas de formação docente. A fragilidade deles faz persistir a tendência de, na prática, “ensinar tal como aprendi”, já denunciada por Mizukami em 1986.<sup>80</sup> Para grande parte dos professores, o desafio do novo gera insegurança, da qual resultam inúmeros mecanismos de resistência, responsáveis pelo vicioso embate de propostas bem-intencionadas, mas mal-assimiladas.<sup>81</sup>

Na dimensão institucional, os casos citados de crianças avaliadas com problemas representam perfeitamente a escola do tipo conteudista, tarefaira, inflexível e resistente, da qual tem seu fracasso sentido em face de um projeto educacional reducionista, que não contempla a pessoa em sua totalidade nem o cidadão como pessoa de direito pleno. De fato, quando o que está em jogo é a mera assimilação de informações, a realização de tarefas previstas pelo *currículo* único e geograficamente circunscrito, não há como valorizar uma criança que mostre aptidões diferentes daquelas esperadas, alguém que demonstrou considerável

---

<sup>78</sup> COLL, 1999, p. 67.

<sup>79</sup> COLL, 1999, p. 68.

<sup>80</sup> MIZUKAMI, 1986, p. 112.

<sup>81</sup> HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, ano 1, n. 1, fev./abr. 1998.

capacidade de adaptação, vivenciando a prática da pluralidade de ambientes culturais, ajustando-se às diferentes formas de lidar com as dificuldades práticas advindas do ambiente familiar e circunvizinho. Como em tantos outros casos, a trajetória e o mérito das conquistas destas crianças, já vencedoras por serem sobreviventes, não podem ser contemplados por quem nunca considerou a diferença na amplitude possível, e desejável, dos muitos horizontes educacionais.

### 3.1.4 A dimensão sociocultural

Sem sombra de dúvida, um dos fatores que mais contribuem na permanência destes quadros nacionais de fracasso escolar é o descompasso existente entre escola e comunidade, cultura e aprendizagem. O tema, amplamente discutido nos meios educacionais, é assim sintetizado por Oliveira:

As várias combinações de classes sociais, grupos ocupacionais, religiões, modos de acesso a produtos culturais, valores e objetivos educacionais das famílias etc., podem produzir diversas formas de relacionamento entre a cultura da escola e a cultura de seus usuários. A escola representa uma modalidade específica de relação entre sujeito e objeto de conhecimento, resultante de um determinado processo histórico de construção dessa instituição, que pode ser mais ou menos compartilhada pelos alunos e seus familiares. A falta de compatibilidade entre o que é pretendido pela escola e o que é desejável, ou possível, para seus alunos, acirrada pelo processo de democratização do acesso de diferentes grupos à escola, é fonte indiscutível de fracasso escolar.<sup>82</sup>

Estes argumentos apontam para a evidência de que o aprendizado não se dá somente pelo repertório de competências, habilidades, inteligências ou pela disponibilidade de estruturas cognitivas, mas também a partir das experiências que constitui o que somos, o que buscamos, o que concebemos ou o que valorizamos e fazemos. *Mundo da vida* (cultura) e aprendizagem psicossociais são faces inseparáveis na condução de ensino e para ações decisivas na constatação de resultados.<sup>83</sup> Isso também indica que assim como não se pode conduzir o rumo de aprendizagem em uma única perspectiva, não é possível controlar os significados dados para o saber ou para os usos do conhecimento adquirido.

---

<sup>82</sup> AQUINO, 1997, p. 46.

<sup>83</sup> Por mundo da vida, queremos significar o que Jürgen Habermas atribui ao conjunto de significâncias nas quais são vivenciadas as opções de discursividade e diálogo entre os agentes

Operando a partir de parâmetros elitistas, etnocêntricos e didaticamente inflexíveis, a prática pedagógica leva ao fracasso porque não está preparada para lidar com a pluralidade de contextos.<sup>84</sup> Em síntese, muitas escolas “não falam a mesma língua” de seus alunos. O produto desse “diálogo de mudos e surdos” são os mecanismos de seleção e exclusão, frente aos quais muitos alunos reagem ativamente, mesmo que sob a forma daquela “inteligência contra si mesmo”.

Como um exemplo do choque cultural e dos seus desdobramentos na não-adaptação escolar, o caso das crianças citadas com problemas de aprendizado é elucidativo para a compreensão do fracasso das majorias “menos privilegiadas”. Mostrando os efeitos complexos do choque cultural na aprendizagem, na socialização e na constituição de referenciais escolares negativos, essas crianças podem reproduzir aquelas reações típicas de estudantes desfavorecidos socialmente em situações semelhantes, porém, e infelizmente, nem sempre evidentes, de incompreensão e rejeição social. Seu fracasso é representativo de tantos outros que, da mesma forma, reagem ao sistema e são, por esse motivo, considerados culpados. É o velho liberalismo dando aos indivíduos suas tintas cínicas de responsabilidade social. No entanto, uma responsabilidade tida por livre diante de um contexto que não respeita a liberdade dos outros.<sup>85</sup>

Assim como elas, “outras” crianças e jovens não conseguem fazer valer na escola os seus saberes, trajetórias e conquistas. No âmbito de um mesmo país, cidade, bairro e escola, sob a falsa ideia de que “somos todos iguais, falamos a mesma língua, vivemos as mesmas experiências didáticas e, portanto, podemos aprender da mesma forma”, ficam diluídos os confrontos das microculturas no processo de ajustamento e aprendizagem, o que torna mais difícil a compreensão do fracasso escolar. Tratar os iguais como desiguais e os desiguais como iguais só serve ao propósito cínico de se apoiar em essencialismos que mais servem à justificação do que uma coerente compreensão da totalidade do ambiente da pessoa humana, pois este sem aquele fica em suspenso.

---

sociais, estes sendo agentes comunicacionais. HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 237-275.

<sup>84</sup> SCHIFF, Michel. *A inteligência desperdiçada*. Porto alegre: Artes Médicas, 1994. p. 90.

<sup>85</sup> Entre as teses conhecidas dos recentes liberalismos surgidos nos anos de 1990, podemos encontrar a de Anthony Giddens que considera um dos pilares da modernidade o alto nível de reflexividade alcançado pelas pessoas, o que as faz refletirem individualmente de maneira nova e nunca visto antes na história da humanidade. GIDDENS, 1991, p. 285-295.

### 3.1.5 Abertura à democratização

Nos casos supracitados, a consideração de diferentes dimensões ilustra os inúmeros fatores envolvidos no complexo quadro destas crianças para que o fracasso escolar seja reconhecido. Obviamente, o mérito da análise não é o de esgotar a compreensão dos fatores, mas de colocar em evidência a pequenez de muitos programas de formação educacional. Muitos programas centram o aspecto metodológico como objetivo fundamental da formação inicial ou continuada, e pecam pela abordagem demasiado instrumental. Isso acaba correndo em reducionismo porque se tornam incapazes de perceber a amplitude do fenômeno educativo, o que implica lidar com as diferenças e seus significados. É também superficial porque não permite mudanças das mentalidades a respeito da educação e, além de tudo, configura-se em prática antidemocrática porque perpetua formas elitistas e preconceituosas.

É claro que não se trata de tirar aquelas disciplinas direcionadas para a prática do ensino, disciplinas pedagógicas. Significa, porém, equilibrá-las pela profunda compreensão da ação educacional diante da realidade na qual se está trabalhando. O compromisso educacional impõe, hoje, conforme Hargreaves,<sup>86</sup> determinada revisão de referenciais dos estudantes, de escolas e de contextos em transição, uma meta sem a qual não é possível pensar em termos de qualidade do projeto político-pedagógico nem sobre a competência para o ensino, um alvo que não pode ser pensado deslocado do alcance da democratização plena.

## 3.2 Poder Público: a conveniência em ocultar o fracasso escolar

Apesar de toda a legislação prever investimentos e estabelecer metas para reduzir os índices de analfabetismo no Brasil, os dados estatísticos têm demonstrado que ainda é significativo o número de pessoas excluídas dos processos de escolarização na população correspondente a 15 anos ou mais, fazendo com que a taxa de analfabetismo no Brasil continue em índices elevados em pleno século XXI, pois a taxa apresentada em 2001 era ainda de 27,3%. “É

---

<sup>86</sup> HARGREAVES, Earl Ryan. *Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135.

gritante a diferença com relação à região Nordeste. ¼ da população. O Nordeste brasileiro tem a maior taxa de analfabetismo do País, com um contingente de quase 8 milhões de analfabetos, o que corresponde a 50% do total do País”.<sup>87</sup> Segundo os últimos levantamentos, o Estado vem sendo indicado como responsável pela forte prevalência de estudantes nas instituições privadas. Aproximadamente 76,6% dos estudantes em nível superior estão localizados em instituições privadas.

A taxa de analfabetismo caiu 1,8% de 2004 a 2009, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade. No ano passado, a taxa foi de 9,7% da população, um total de 14,1 milhões de pessoas, contra 11,5% em 2004. Em 2008, a taxa foi de 10%.<sup>88</sup>

Esse processo aponta para certa falha do Estado como instituição que tem a prerrogativa da educação. O objetivo de suprir as necessidades daqueles que não tiveram oportunidade de ingressar na escola e dos que nela não conseguiram permanecer continua sendo alimentado por uma demanda específica, aqueles grupos marginalizados e que ainda não conseguem ser atendidos quantitativa e qualitativamente naquilo que lhes é destinado.

A preocupação em encontrar mecanismos que reduzam esses números vem desde a década de 1940, quando se constatou pela primeira vez no país um índice alarmante de jovens e adultos maiores de 15 anos não alfabetizados. Este fato, associado à necessidade de atender a crescente demanda provocada pelo processo de urbanização e industrialização, deu origem a programas de erradicação do analfabetismo sem, no entanto, alcançar êxitos. Em meio a esses programas e iniciativas populares, o governo dos militares promulgou a *Constituição de 1967* trazendo em seu contexto a obrigatoriedade da escola até os 14 anos, algo novo até então, incluindo a categoria dos adolescentes na escolaridade. É interessante que este fato origina o conceito de jovem a partir dos 15 anos, conceito este que seria a partir de então referência para o Ensino Supletivo, regulamentado pela Lei n. 5692

---

<sup>87</sup> BRASIL. Presidência da República. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE). *Sinopse do Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=P6&uf=00>>. Acesso em: 28 maio 2010.

<sup>88</sup> Taxa de analfabetismo cai 1,8% em cinco anos, diz PNAD. *Portal G1*, São Paulo, 8 set. 2009, Caderno: Vestibular e Educação. Disponível em: <<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2010/09/taxa-de-analfabetismo-cai-18-em-cinco-anos-no-brasil-mostra-pnad.html>>. Acesso em: 23 maio 2011.

em 1971.<sup>89</sup> Esses cursos, que inicialmente deveriam ser temporários, tornaram-se permanentes em virtude da crescente demanda se configurando em um meio facilitado para a obtenção da certificação da escolaridade uma vez que tinham uma carga horária reduzida. Foi criado também o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) para conferir agilidade ao processo de alfabetização do povo brasileiro que já não mais estavam em idade de passar pelos processos normais de escolarização.<sup>90</sup>

Somente com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n. 9394/96, o Ensino Supletivo fica restrito à certificação através da aplicação de exames de suplência coordenados pelos Sistemas Estaduais de Ensino. No entanto, ainda é permitida a participação de adolescentes, com 15 anos completos, nos exames de suplência e no ingresso das séries finais do Ensino Fundamental (5ª à 8ª séries) trazendo para esses programas uma diversidade ainda maior quanto às especificidades de sua demanda. Especificidades que devem ser consideradas como condição específica para o atendimento do estudante jovem, adulto ou do idoso nas escolas que proporcionam esse atendimento.

A dinâmica do processo ensino-aprendizagem para esses estudantes é, muitas vezes, construída na suposição de que os mesmos tiveram uma história escolar regular levando à inadequação das práticas educativas voltadas para este público caracterizado por Oliveira como:

Trabalhadores maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência [...]. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber [...] Logo, aos limites já postos pela vida, não se pode acrescentar outros que signifiquem uma nova discriminação destes estudantes.<sup>91</sup>

O adulto já incorporado ao mundo do trabalho é marcado por inúmeras

---

<sup>89</sup> CURY, Carlos J. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. In: BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer n. 11*, 07 jun. 2000. Brasília: CNE/CEB.

<sup>90</sup> BELLO, José Luiz de Paiva. Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL): história da educação no Brasil: período do Regime Militar. *Pedagogia em Foco*, Vitória, 1993. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm>>. Acesso em: 27 maio 2011.

<sup>91</sup> OLIVEIRA, Marta Khol de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 59-73, set./dez. 1999. p. 27.

experiências de vida, conhecimentos adquiridos na dinâmica social e opiniões formadas. Essas características influenciam no seu retorno à escola na medida em que lhe são possibilitadas condições de refletir sobre o seu próprio conhecimento, seus limites e o seu processo de aprendizagem. O estudante adulto, muitas vezes, sente vergonha de frequentar a escola acreditando não ser mais capaz de aprender, que é o único que não estudou na “idade certa”, o que leva a um sentimento de inferioridade e incapacidade.<sup>92</sup>

O fracasso da instituição estatal configura-se como o próprio fracasso da sociedade brasileira em possibilitar a seus cidadãos e cidadãs o acesso ao mais fundamental dos postulados democráticos da modernidade, a educação plena como fundamento mesmo de um Estado Democrático de Direito.<sup>93</sup> Tanto a educação das crianças, dos jovens e dos adultos, os quais não puderam participar dos processos educacionais, quanto à educação em nível superior apontam para uma substancial ação de agentes sociais da sociedade civil. O número de instituições de origem comunitária é relevante no país, e atualmente contribuem para a maior parte da formação superior no Brasil. Isso é um indicador que nos mostra as deficiências de um Estado que tem fracassado em efetivar os parâmetros da Constituição dita “cidadã”.<sup>94</sup>

---

<sup>92</sup> RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Org.). *Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental: proposta curricular. 1º segmento*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998.

<sup>93</sup> BARROS, Octavio; GIAMBIAGI, Fabio (Org.). *Brasil globalizado: o Brasil em um mundo surpreendente*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008. p. 7-14.

<sup>94</sup> A CF/88 1988 foi chamada por Ulisses Guimarães de Constituição Cidadã, pois trazia as reivindicações pós-ditatoriais e estava imbuída de aspectos tirados das declarações humanitárias que vieram à luz depois da Segunda Grande Guerra. BARROS; GIAMBIAGI, 2008. p. 38.



## CONCLUSÃO

Pudemos ver que as condições de aprendizado estão implicadas nos processos de conhecimento. A história das crianças e suas famílias influenciam no seu desempenho escolar. As questões de estrutura são elementos de subjetivação e a consciência de problemas sociais e intersubjetivos são, muitas vezes, não refletidos pelas crianças e jovens, fazendo assim com que elas tenham comportamentos não pensados diante das diretivas institucionais escolares, tais como a bagunça, a irreverência, a rebeldia pura e simples, a não adequação aos critérios estabelecidos e aos níveis de socialização postos na dinâmica cotidiana com os outros alunos.

Diante da situação de dificuldade na aprendizagem dos estudantes em vários níveis, surge a figura do profissional psicopedagogo. As dificuldades de aprendizagem passam a ser tratadas de maneira mais específica e com perspectivas científicas. Porém, a atuação do psicopedagogo parece estar fadada a uma luta inglória diante do quadro social que estabelece hereditariedades cruéis aos descendentes dos grupos excluídos da riqueza social como índios, negros e mulheres. O contexto social aparece para o trabalho do psicopedagogo como um pano de fundo fundamental no enfrentamento de compreensão das dificuldades de aprender apresentadas por crianças, jovens e adultos.

Os problemas de aprendizagem são muito antigos e muitos foram os pensadores e pensadoras e se dedicaram na resolução destes problemas. O próprio Aristóteles verificou que o ser humano possui uma característica fundamental que é o conhecer. Ele diz assim, bem no início de sua obra mais conhecida, a *Metafísica*: “todo homem, por natureza, deseja conhecer”.<sup>95</sup> Em outras palavras, isso quer dizer que todos nós temos a inclinação para o conhecimento, pois isso nos caracteriza como seres cognitivos, isto é, estabelecemo-nos pelo conhecer mútuo implicado nas relações intersubjetivas desde o nascimento.

---

<sup>95</sup> ARISTÓTELES *apud* JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Herder, São Paulo. p. 223.

Talvez, de maneira não rigorosa, pudéssemos entender esse desejo de conhecer como algo idiossincrático, algo a perfazer a necessidade de resolver determinadas questões tanto fora, na realidade experienciada pela pessoa, quanto dentro, em sua subjetividade. A relação entre essas realidades cumpre papel fenomenológico, ou seja, o resultado dessas variantes possibilita um determinado modo de ver a realidade circundante. E tal situação é fundamental para que alguém possa aprender dessa ou daquela maneira as coisas ditas e realizadas. Dessa maneira, o fracasso escolar pode ser entendido ainda como um não entendimento desse mundo vivenciado pela criança, pelo jovem e, por fim, pela pessoa adulta. O fracasso escolar aponta para o fracasso de compreensão e interação entre vários mundos de entendimento.

Diante, então, do efetivo fracasso escolar que se vê na sociedade, foi tomada a decisão gradativa e dinâmica de se pensar o fracasso a partir de bases fundamentadas cientificamente. Os resultados têm sido bons e gradativamente se vai conhecendo mais e mais os mecanismos que permitem o conhecimento. Atualmente, tem-se falado muito em neurociência como disciplina auxiliar e muito relevante no enfrentamento dos problemas relacionados à aprendizagem. Porém, a questão colocada por nós e buscada é como a aprendizagem pode ser auxiliada por meio das contribuições da Psicopedagogia.

A esta questão consideramos importante ponderar que a compreensão do contexto social e das interações afetivas que são desenvolvidas cotidianamente se tornam fundamentais para esta tarefa. A afetividade não se coloca como uma afetação emocional ou uma percepção de mundo piegas, pelo contrário, trata-se de uma avaliação e atitude crítica diante dos pressupostos teóricos e curriculares que são tomados pelos educadores, muitas vezes, acriticamente, redundando em prejuízo prático aos alunos.

Esses pressupostos podem ser perspectivas pautadas pelo saber-poder, pelo nível de envolvimento ideológico e político do lugar de procedência do educador, pelo contexto específico que possibilita situações e tensão entre educadores e educandos, pela aceitação colonialista de teses e conceitos que ainda concebem a educação pelo formato evolutivo, sem perceber a cooptação ideológica que as perspectivas científicas e antropológicas etnocêntricas advogam, entre outras

situações. Uma das grandes dificuldades se concentra na própria relação do educador com o educando, já tematizada por Freire, mas ainda persistente em nosso meio, ou seja, a falta de percepção da contextualidade.

O fracasso escolar é institucional, a história do país mostra a incapacidade de possibilitar o acesso à escola a todas as pessoas. Os índices de analfabetismo ainda são perceptíveis. O país está entre os piores colocados na efetivação de uma educação de qualidade, o que contrasta com sua posição recente entre as sete maiores economias do planeta. Esse fracasso escolar começou a ser encarado já na década de 1960, embora, como vimos, é na década de 1940 que o problema surge como dificuldade até mesmo para o processo de industrialização que começava a dar os primeiros passos. De lá para cá, houve sucessivas tentativas de resolução do problema, mais ainda nos últimos governos do período democrático. No entanto, parece haver sérias barreiras a um enfrentamento ostensivo e agressivo aos índices de inclusão educacional, e aqui vale a educação como um todo, incluindo-se o nível universitário. As barreiras não são colocadas simplesmente por um ou outro grupo, mesmo por má vontade do governo, antes, muito mais por complexas conjunções sociais que afetam a vida do país como um todo. Refiro-me aos problemas de ordem social mesmo, pois não se tratam de resoluções técnico-administrativas simplesmente.

Diante dos avatares sociais, é bom termos cautela ao falarmos da contribuição da Psicopedagogia, pois o fracasso escolar aponta para uma institucionalização de lugares de fracasso escolar. Os lugares são construídos socialmente. São estruturas ocupadas por pessoas que já nascem em desvantagem e para superarem a si mesmas, e aos lugares, são necessários vários fatores. Por isso, muitas questões estão envolvidas no processo educacional, e são elas fundamentalmente conjunturais, isto é, as dimensões cognitivas, psicopedagógicas, político-pedagógicas e socioculturais, todas conectadas em redes inter-relacionais e em constante relação dialética.

O saber aprender é construído socialmente. Aprender implica a reprodução interativa e dinâmica. Daí que a aprendizagem necessite de um modelo pedagógico democrático ao gosto freireano, já que aprender significa se relacionar de determinada maneira diante de uma situação que é dinâmica e cheia de idas e

vindas, por vezes, imprevisíveis. Sendo assim, a Psicopedagogia pode contribuir sobremaneira na compreensão do aprender se os educadores que a ela recorrem puderem se antenar de que se trata antes de tudo de uma maneira de perceber o mundo e a existência dentro e em meio a ele.<sup>96</sup> Pois, como verificado por Fernández Aprendemos de quem recebe o caráter de ensinante. Aprendemos quando podemos confiar (nos outros, em nós e no espaço). Aprendemos com quem nos escuta. Aprendemos se nos escutam. Aprendemos quando o ensinante nos reconhece (nos vê como pensantes).<sup>97</sup>

---

<sup>96</sup> Anísio Teixeira, a respeito da educação, dizia que era preciso criar pequeninos Sócrates por meio da escola. TEIXEIRA, Anísio. *Educação progressiva: introdução à filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1950. p. 113.

<sup>97</sup> FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada: uma abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Arte médicas, 1991. p. 219.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro S.; ROAZZI, Antônio. Insucesso Escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa Escolar*, Universidade do Minho, v. 1, n. 2, p. 53-60, 1988.

AQUINO, Julio (Org.). *Erro e fracasso na escola*. São Paulo: Summus, 1997.  
FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Psicopedagogia: dificuldades de aprendizagem decorrentes de relações familiares UFRRJ. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/monografias/09.htm>>. Acesso em: 23 maio 2011.

BARROS, Octavio; GIAMBIAGI, Fabio (Org.). *Brasil globalizado: o Brasil em um mundo surpreendente*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

BARTHOLO, Maria H. (Org.). *Relato do fazer psicopedagógico*. Rio de Janeiro: Noos, 2003.

BELLO, José Luiz de Paiva. Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL): história da educação no Brasil: período do Regime Militar. *Pedagogia em Foco*, Vitória, 1993. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm>>. Acesso em: 27 maio 2011.

BENAVENTE, A. insucesso escolar no contexto português. *Análise Social*, XXV, 1990.

BLEGER, José. *Psico-higiene e psicologia institucional*. Porto Alegre: Artmed, 1984.

BOSSA, Nadia A. *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BOSSA, Nadia A. *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2011.

BRASIL. Presidência da República. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE). *Sinopse do Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=P6&uf=00>>. Acesso em: 28 maio 2010.

CARVALHO, Frank Wagner Alves de; KHAN, Ahmad Saeed; SILVA, Lúcia Maria Ramos. Oferta e demanda por educação nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: o caso do IF do Ceará: *campus* de Iguatu. *Revista de Políticas Educacionais e Culturais da Sinasefe*, p. 43-53, set. biênio 2009/2010. Disponível em: <[http://www.sinasefe.org.br/revista\\_sinasefe\\_03082010.pdf](http://www.sinasefe.org.br/revista_sinasefe_03082010.pdf)>. Acesso em: 19 maio 2011.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. *Revista de Psicologia da Vetor Editora* (PSIC), v. 7, n. 1, p. 29-38, jan./jun. 2006.

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

CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

COLL, Cesar. *Psicologia e currículo*. São Paulo, Ática, 1999.

CORDIÈ, A. *Os astros não existem: psicanálise de criança com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CURY, Carlos J. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. In: BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer n. 11*, 07 jun. 2000. Brasília: CNE/CEB.

DROUET, Ruth Caribé. *Distúrbios da aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1990.

FERNÁNDEZ, Alícia. *A inteligência aprisionada: uma abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Arte médicas, 1991.

FERREIRA, Renata T. da Silva. *A importância da psicopedagogia no ensino fundamental de 1° a 4° série*. Disponível em: <<http://www.psicolucia.blogspot/2008>>. Acesso em: 21 mar. 2010.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996. Resenha de: DUARTE, Maria Desidéria. *Scholé: resignificando a educação*, Divinópolis, v. 1, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://www2.funedi.edu.br/revista/revista-eletronica2/apresentacao.htm#>>. Acesso em: 11 maio 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. 16. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006. Resenha de: OLIVEIRA, Maria Izete de. *Linhas Críticas: revista da faculdade de educação da Universidade de Brasília*, v. 12, n. 22, p. 151-154, jan./jun. 2006.

GIBRAN, Kahlil. *O profeta*. Rio de Janeiro: Associação Cultural Internacional, 1974.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da Modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

GOMES, Adriana Aparecida Molina; NACARATO, Adair Mendes. *(Des)construindo, (trans)formando, (re)significando a educação de jovens e adultos (EJA): a comunidade babélica de babel...* Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_antteriores/anais16/sem15dpf/sm15ss13\\_03.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem15dpf/sm15ss13_03.pdf)>. Acesso em: 14 maio 2011.

GRIZ, Maria das Graças Sobral. *Psicopedagogia: um conhecimento em contínuo processo de construção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. São Paulo: Loyola, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2010.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HARGREAVES, Earl Ryan. *Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HEIDEGGER, Martin. *Heidegger: conferências e escritos filosóficos*. São Paulo: Abril Cultural, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, ano 1, n. 1, fev./abr. 1998.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Herder, São Paulo.

LIMA, L. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.

LUZURIAGA, Lourenzo. *História da educação e da pedagogia*. 13. ed. São Paulo: Nacional, 1981.

MASINI, E. F. S. Formação profissional em Psicopedagogia: embates e desafios. *Revista de Psicopedagogia*, v. 72, n. 23, p. 248-257, 2006.

MINUCHIN, S. *Famílias funcionamento e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MIZUKAMI, Maria da Graça. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Marta Khol de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 59-73, set./dez. 1999.

OLIVEIRA, Vera Barros de; BOSSA, Nádía A. (Orgs.). *Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos*. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVO, Fabíola. *A educação como condição de acesso à cidadania*. 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

PAÍN, Sara. *A função da ignorância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. v. 1.



\_\_\_\_\_. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

PIAGET, Jean. *Problemas de Psicologia Genética*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PITOMBO, Elisa Maria. Família, psicopedagogia e pós-modernidade. *Cad. Psicopedag.*, São Paulo, v. 6, n. 11, 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1676-10492007000100006&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1676-10492007000100006&script=sci_arttext)>. Acesso em: 24 maio 2011.

Professora agredida passa bem. *Diário Catarinense*, Florianópolis, 25 mar. 2009, Caderno Violência [online]. Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/diariocatarinense/jsp/default2.jsp?uf=2&local=18&source=a2452504.xml&template=3898.dwt&edition=11974&section=213>>. Acesso em: 23 abr. 2011.

RALDI, Marcelo Augusto. Os Direitos da Personalidade. *JurisWay*: revista jurídica, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.jurisway.org.br>>. Acesso em: 23 maio 2011.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Org.). *Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental: proposta curricular*. 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998.

SANTOS, Anerita Ferreira dos; LIMA, Márcia Helena de. A importância da psicopedagogia na educação: uma análise sobre o ensino fundamental. In: *Contextos e saberes da educação: coletânea de artigos do VI Curso de Pós-Graduação em Educação Especial / Inclusiva e Psicopedagogia*. Disponível em: <<http://www.unipaciefom.com.br/documentos/ColetVlturEduEspEduInPsi.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2011.

SANTOS, Luciana Stoppa dos. Transtornos de aprendizagem e fracasso escolar: uma correlação possível? *Revista Tavola Online*: divulgação em humanidades, ciências e cultura, 2011. Disponível em: <<http://nucleotavola.com.br/revista/>>. Acesso em: 18 maio 2011.

SCHIFF, Michel. *A inteligência desperdiçada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SCOZ, Beatriz. *Psicopedagogia e realidade escolar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Luzia Batista de Oliveira. O devaneio da infância em Gastón Bachelard e Henri Bosco. 3. ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: Educação: saberes para o século XXI, Instituto Sul Americano de Pós-Graduação, Ensino e

Tecnologia. 2011. Disponível em:  
<[http://www.google.com.br/#hl=ptBR&source=hp&q=a+curiosidade+bachelard&rlz=1R2LGEL\\_ptBRBR421&aq=f&aqi=&aql=&oq=&bav=on.2,or.r\\_gc.r\\_pw.&fp=4df07300fefcae45&biw=1327&bih=552](http://www.google.com.br/#hl=ptBR&source=hp&q=a+curiosidade+bachelard&rlz=1R2LGEL_ptBRBR421&aq=f&aqi=&aql=&oq=&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.&fp=4df07300fefcae45&biw=1327&bih=552)>. Acesso em: 15 maio 2011.

SILVA, Maria de Lourdes. *Mudanças de comportamentos e atitudes*. São Paulo, Moraes, 1996.

SISTO, Fermino F.; OLIVEIRA, Gislene de C. (Orgs.). *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis: Vozes, 2005.

STUCCI, B. Intervenção simultânea pais-criança com problemas de aprendizagem. São Paulo: *Revista Construção Psicopedagógica*, São Paulo, n. 3, p. 18-22, 1996.

Taxa de analfabetismo cai 1,8% em cinco anos, diz PNAD. *Portal G1*, São Paulo, 8 set. 2009, Caderno: Vestibular e Educação. Disponível em:  
<<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2010/09/taxa-de-analfabetismo-cai-18-em-cinco-anos-no-brasil-mostra-pnad.html>>. Acesso em: 23 maio 2011.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação progressiva: introdução à filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1950.

VAITMAN, J. *Flexíveis e plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WAGNER, Adriana; MONSMANN, Clarisse P.; DELL'AGLIO, Débora D.; FALCKE, Denise. *Família & internet*. São Leopoldo: Sinodal, 2010.

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, Helmick; JJACKSON, D. *Pragmática da comunicação humana: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação humana*. São Paulo: Cultrix, 1993.

WEBER, Max. *A "objetividade" do conhecimento nas ciências sociais*. São Paulo: Ática, 2006.