

# ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DESNUDANDO A FERIDA SOCIAL DO FRACASSO ESCOLAR E METAMORFOSEANDO UM NOVO OLHAR SOBRE A ESCOLA

Solange Maria Alves Poli\*

**Resumo:** O presente artigo tem como temática central o debate em torno da proposta de aceleração da aprendizagem de crianças com defasagem idade/série. Faz uma leitura crítica, procurando trazer à tona a dimensão histórica e política do fracasso escolar, bem como, a reflexão em torno das concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano que, concomitantemente à ideologia burguesa hegemônica, legitimaram em grande medida o fracasso escolar de crianças e jovens pobres. Ao mesmo tempo procura considerar o viés dialético da proposta que, ao dirigir-se a crianças e jovens com fracasso escolar permite desnudar a ferida social que isto representa e, ao lidar com essa realidade concreta, encontrar aí espaços que, mais que ocupados, devem ser conquistados e ampliados em favor de uma pedagogia do concreto. Ou seja, uma pedagogia que inverta o olhar sobre o sujeito do processo de ensino e aprendizagem, vendo-o como sujeito forjado em relações sociais e históricas concretas.

**Palavras chaves:** Aceleração da Aprendizagem, Sociedade de Mercado, Concepção de Aprendizagem, Fracasso Escolar.

---

\* Professora de Psicologia da Educação da UNOESC – Chapecó, mestranda em Educação pela UNICAMP-UNICENTRO.

Em que pese as diferentes facetas inerentes aos programas de aceleração da aprendizagem que hoje emergem em todo o país - inclusive as que traduzem a perversidade do modelo de produção e pensamento neoliberal, - a temática sugere um debate profícuo em pelos menos dois eixos fundamentais: a compreensão da gênese do fracasso escolar no interior da lógica da sociedade de mercado por um lado, e , por outro, o modo como se concebe o processo de aprendizagem no sujeito humano.

Sobre o primeiro eixo, e nos limites da presente reflexão, é possível compreender a lógica que permeia o fracasso escolar, sobretudo das crianças e dos jovens pobres, tendo como ponto de partida a revolução capitalista (francesa e inglesa) donde emergem novos modos de produzir, distribuir e pensar a organização social, os valores e os comportamentos adequados ao sucesso da sociedade emergente, por um lado; e , por outro, a emergência de uma nova demanda em termos educacionais a partir do advento da microeletrônica e das mudanças promovidas no processo de produção, nas relações de trabalho e na necessidade de colocar-se no processo de competitividade internacional implementado pela globalização como mais uma política de caráter neoliberal.

Com relação ao primeiro ponto deste eixo temático proposto, parece correto iniciar pela tese de que o advento do modelo capitalista significou, segundo Hobsbawm ( 1982) uma revolução sem precedentes na história, comparável aos momentos de grandes conquistas da humanidade como a invenção da agricultura e da metalurgia, da escrita, da cidade e do Estado. Em suma, complementa Patto (1996), o capitalismo mudou a face do mundo:

“...até o final do século XIX praticamente varreu a monarquia como regime político, destituiu a nobreza e o clero do poder econômico e político, inviabilizou a relação servo-senhor feudal enquanto relação de produção dominante, empurrou grandes contingentes de populações rurais para os centros industriais, gerou os grandes centros urbanos com seus contrastes, veio coroar o processo de constituição dos estados nacionais modernos e engendrou uma nova classe dominante – a burguesia – e uma nova classe dominada – o proletariado.”

A burguesia amplia sua hegemonia respaldada pelo ideário liberal de igualdade, liberdade e fraternidade decantado desde a revolução política francesa. Contudo, vale lembrar, para esta classe e este pensamento (liberal), a igualdade como princípio revolucionário não preconiza uma sociedade onde as injustiças sociais serão superadas tendo em vista a distribuição igualitária dos bens materiais e culturais. Trata-se sim de justificar as desigualdades sociais sem colocar em xeque a tese da existência da igualdade de oportunidades na ordem burguesa como ordem social substituta da sociedade feudal, esta sim considerada injusta.

“No nível das idéias, a passagem sem traumas da igualdade formal para a desigualdade social real inerente ao modo de produção capitalista dá-se pela tradução das **desigualdades sociais** em **desigualdades raciais, pessoais ou culturais**. Filósofos e cientistas vão-se encarregar destas traduções, contribuindo, no decorrer do século XIX, para a constituição da burguesia enquanto classe hegemônica. (Patto, 1996:29)

A partir de então, a classe dominante, amparada pelo pensamento liberal e pela ciência positivista, cuidadosamente cria as condições materiais e culturais para sua própria manutenção e reprodução. Mesmo a psicologia científica pautada na teoria da evolução natural e na reificação da ciência, cumpre, a partir do advento burguês, segundo Patto (1996:36) sua primeira tarefa social:

“descobrir os mais e os menos aptos a trilhar ‘a carreira aberta ao talento’ supostamente presente na nova organização social e assim colaborar, de modo importantíssimo, com a crença na chegada de uma vida social fundada na justiça. Entre as ciências que na era do capital participaram do ilusionismo que escondeu as desigualdades sociais, historicamente determinadas, sob o véu das supostas **desigualdades pessoais**, biologicamente determinadas, a psicologia certamente ocupou lugar de destaque.” (grifos da autora).

São bem conhecidas as pesquisas fundamentadas na abordagem da psicologia diferencial que, entre outras questões, procuraram comprovar a existência de um coeficiente de inteligência passível de ser medido, um desgosto natural dos pobres pela escola, uma dificuldade natural de aprender instalada nas populações de raças consideradas inferiores como índios e caboclos e, para ficar no âmbito da questão em debate, o fracasso escolar como condição individual determinado por questões ora inatas, ora ambientais. Para essa abordagem, a aprendizagem constitui-se na capacidade de adaptar-se aos desafios impostos pelo meio (darwinismo social) e na aquisição de hábitos e comportamentos desejáveis numa determinada lógica: a capitalista. A escola, como instituição burguesa se estrutura para cumprir essa tarefa social desencadeando um processo de aprendizagem completamente desvinculado da realidade sócio-histórica dos/as alunos/as, congelando o real, podando a criatividade, impondo uma disciplina mental e corporal em nome da ordem e do progresso.

Para tanto, a escola contou, entre outros, com o auxílio da psicologia positivista cuja tarefa resumiu-se na descrição empírica do sujeito da aprendizagem. Uma descrição que, seguindo os princípios do pensamento positivista, adquire um caráter de universalidade valendo para toda e qualquer realidade social e cultural.

No Brasil, os efeitos da invasão positivista na psicologia podem ser compreendidos no processo de consolidação das políticas cuja principal tarefa, ainda que em diferentes momentos históricos, consistiu em adequar o país aos modelos de desenvolvimento preconizados pelo mundo europeu. Desse modo, se lá a psicologia se prestou à função de identificar os mais e os menos aptos, aqui, permite desenhar o perfil de homem/mulher brasileiro tendo como perfil padrão o homem/mulher branco/a europeu/éia.

Ou seja, grosso modo, pode-se dizer que a representação de homem/mulher brasileiro se desenvolveu a partir, sobretudo, das características inerentes aos homens/mulheres colonizadores/as que, no mais das vezes, excluídos de seus países, vinham para cá em busca de melhores condições de vida e trabalho.

Nesta direção, os comportamentos e valores típicos da população nativa (caboclos e índios) foram, por um processo deliberado de

desvalorização, sendo secundarizados, quando não, banidos pela construção, tanto no campo prático da economia quanto no plano simbólico, de verdades permeadas pelo perfil branco e europeu. Um exemplo característico dessa situação é demonstrado por Patto (1996:73), ao referir-se aos escritos de Monteiro Lobato (1882-1948). Segundo a autora, a caracterização do caboclo por este autor em artigo intitulado “Velha Praga”,

“ não poderia ser mais implacável: ‘ Este funesto parasita da terra e o CABOCLO, espécie de homem baldio, semi nômade, inadaptável à civilização (...) É de vê-lo surgir a um sítio novo para nele armar sua arapuca de ‘agregado’ ; nômade por forças de atavismos, não se liga à terra, como o campônio europeu; ‘agrega-se’. (...) Chegam silenciosamente, ele e a ‘sarcopta’ fêmea, esta com um filhote no útero, outro ao peito, outro de sete anos à orela da saia – este já de pitinho na boca e faca na cinta.’ “Além de parasita, incendiário: ‘ Enquanto a mata arde, o caboclo regala-se: - Êta fogo bonito!”

Como se pode perceber o texto de Lobato reclama um perfil perverso do caboclo que, em que pese todo o desenvolvimento social, político, econômico e cultural, ainda hoje é significativamente presente nas relações inter- étnicas, sobretudo no interior do país.

O caboclo, o índio, constituem a porção negativa da história. Aqueles que não querem o desenvolvimento do seu país, que não desejam o melhor e por isso devem ser substituídos pelos trabalhadores brancos, estes sim, afinados ao trabalho e a poupança. Desenha-se assim o perfil psicológico do homem brasileiro: desleixado, baldio, desprovido de sentimento de patriotismo, impróprio para o trabalho e, coincidentemente também impróprio para a escola que se expandia na exata mediada das necessidades econômicas do país.<sup>1</sup> Os/as brancos/as, por sua vez, mais do que um perfil voltado ao acúmulo e ao trabalho, foram também eles/as, vítimas de uma política cuja principal finalidade era colocar o país na rota do competitivo mercado internacional através da comercialização da produção agrícola. O chamado branqueamento da nação brasileira privilegiou, assim, num primeiro as comunidades brancas em detrimento das etnias negras, caboclas ou índias.

Logo, os/as mais aptos/as a ocupar os postos de trabalho, os/as com mais talento para o sucesso, passam a coincidir com as populações brancas e com as classes sociais mais abastadas. O que significa dizer que o fracasso era desígnio das etnias que, “naturalmente”, não eram afeitas a frequência escolar. Entretanto, como num primeiro momento a própria escolaridade em si não significava uma exigência para a produção demandada pelo capital, também não constituía preocupação maior por parte dos representantes do poder público. Assim, negros, caboclos, mestiços viram-se excluídos do processo de produção e da participação comunitária já que as etnias brancas traziam tanto a capacidade de produzir nos moldes desejados, quanto uma relativa escolaridade, quanto o convencimento de que seu modo de vida era o mais correto.

Entretanto, para um modelo de produção onde a exclusão é condição de sua sobrevivência, os próprios imigrantes, na medida em que a face do capital internacional assumia novas maquiagens, foram empobrecendo e tornando-se os novos excluídos do processo produtivo, caracterizando o movimento campo-cidade e o inchaço das periferias urbanas em diferentes lugares do país. Então, já não eram mais os caboclos, os índios, os mestiços os impedidos do acesso à escolaridade, mas também brancos descendentes de imigrantes que viam-se desconstruídos e desprovidos de identidade ocupando um espaço sem significado.

Gradativamente, as periferias urbanas vão se caracterizando como o lugar da pobreza, da violência, da falta de tudo: afeto, moradia, comida, escola e, também, o lugar onde parece se produzir, nos padrões dominantes, a falta de inteligência. Curiosamente, a ausência de inteligência que era antes uma condição dada às etnias negras, caboclas e indígenas, consideradas raças inferiores, passa, nesse segundo momento, a ser uma condição dos pobres; sejam eles brancos ou “de cor”. Esse processo caracteriza o que se Bourdieu (1983) chama de racismo da inteligência. Estão na favela e nos bairros mais pobres das cidades brasileiras a imensa maioria das crianças

que “não aprendem” na escola; que possuem “dificuldades de aprendizagem”, que reprovam e reprovam e, teimosamente, reprovam e voltam a escola para ocupar vagas e mais, vagas que poderiam ser ocupadas por crianças em idade de iniciar o processo formal de escolarização.

E, quando o país se vê na iminência de perder os financiamentos internacionais no âmbito da educação; quando a falta de escolaridade da população reflete diretamente na capacidade de competitividade do seu produto no mercado globalizado e quando as relações de produção e trabalho passam a demandar um perfil humano com novas e mais sofisticadas habilidades cognitivas; tornam-se explícitos os problemas relativos a ocupação “indevida” de vagas e coloca-se no debate público a necessidade de superar a problemática da defasagem idade/série. Daí a emergência de uma proposta pragmática com o fim de acelerar a aprendizagem dos/as defasados/as.

Em que pese o esforço de inúmeros educadores/as pelo Brasil a fora empenhados/as nessa tarefa, há que se lembrar que, essa proposta traduz muito mais uma necessidade emergencial e por isso não procura desvendar os motivos que produziram os milhares de alunos/as com defasagem idade/série. Sequer se ouve falar que essa mesma defasagem representou em idos bem recentes, uma *vantagem comparativa* para o país em termos de competitividade do produto nacional no mercado internacional. Quando ela caracterizava uma mão-de-obra abundante e desqualificada mas que significava menor custo final no produto, não se falava da necessidade de acelerar a aprendizagem. Entretanto, na medida em que mudam as relações na velha lógica do mercado, agora globalizado, essa desqualificação passa a representar uma *desvantagem comparativa*. Logo há uma necessidade de superar esses limites.<sup>2</sup>

Nesta perspectiva, em que pese o discurso contrário materializado na necessidade de celebrar as conquistas de cada um/a e resgatar a auto-estima de milhares de crianças e jovens adolescentes convencidos de uma incapacidade própria para a aprendizagem, passam a pipocar em todo o país, financiados pelo MEC e amparados pela nova LDB 9394/96, programas que visam a superação da defasagem idade/série de milhares de crianças e jovens brasileiros/as. As

experiências, ao que parece, têm sido tão diversas quanto os resultados alcançados. Pois, em que pese tratar-se de uma proposta pedagógica pragmática, a aceleração da aprendizagem traz, inerente a si, a idéia de fracasso escolar. Isso, ao que se tem observado, acaba reduzindo o processo aos velhos vícios em torno da aprendizagem presentes no sistema educacional. Em muitos casos, ao/as aluno/a destinados ao processo de aceleração da aprendizagem são classificados/as tendo em vista critérios já amplamente difundidos pelas políticas de caráter compensatório/assistencialista, cujos resultados a história já se encarregou de explicitar.

Um dos fatores mais determinantes da incapacidade de ruptura com programas tradicionais, tem sido o não saber pedagógico inerente aos/as docentes. Um não saber o que fazer, por onde começar, que conteúdos aceleram, que atitude, que metodologias, etc. Um não saber que constitui-se, antes de mais nada, no reflexo de uma cultura construída nos e pelos processos formativos que historicamente enfatizou e viabilizou a hegemonia de uma perspectiva para a qual o saber pode ser reduzido à mecânica do estímulo-resposta e de uma ciência embasada nos princípios positivistas de mundo, de homem/mulher, de sociedade e de escola. Um saber que ensinou professores e professoras a lidarem com individualidades empíricas.

Ocorre que, como coloca Saviani (1994) ao entrar numa escola, ou numa sala de aula, o/a professor/a se depara, não com um/a aluno/a empírico/a, mas com um/a aluno/a concreto/a. Ou seja, com um homem/mulher que se constitui enquanto tal na medida em que se apropria das objetivações humanas realizadas ao longo do processo histórico. Um homem/mulher que desenvolveu e construiu conhecimentos, saberes, comportamentos e valores a partir da mediação do legado cultural do seu grupo social. Um grupo social que não pode ser, por sua vez, reduzido ao grupo imediato e cotidiano do sujeito humano, mas, um grupo que representa tanto o imediato porque nele se coloca como condição imediata de sobrevivência, quanto um grupo histórico-cultural mais amplo, caracterizado pelo modo como historicamente organizou-se a produção, a distribuição dos bens produzidos, as necessidades em termos contextuais maiores.

Por outro lado, não se pode falar de dois sujeitos: um imediato e outro contextualizado em termos mais amplos. Há que se compreender

a dialeticidade dessas relações de modo a ver no cotidiano a presença dos valores culturais produzidos pela história e nesta, a manifestação e as consequências da produção cotidiana da humanidade.

Na cotidianidade, coloca Heller (1987) cada homem e, acrescente-se, cada mulher coloca-se por inteiro. Vive-a em todas as suas nuances e constitui-se enquanto individualidade pela socialidade na qual se coloca e se objetiva na medida que lhe permitem as possibilidades históricas. No dizer de Duarte (1993:128),

“O indivíduo para-si é ao mesmo tempo um ser genérico para si, um ser que se relaciona o mais conscientemente que lhe é possível, com a universalidade do gênero humano, é um ser singular, que conduz sua vida de forma singular, segundo uma concepção de vida resultante de uma síntese individual.”

Essa síntese individual de que trata o autor, se dá no conjunto da socialidade que por sua vez, carece ser compreendida como uma socialidade construída no processo concreto da história da humanidade. Ou seja, incluindo-se aí as dimensões econômicas, políticas, ideológicas e culturais engendradas pela organização da sociedade.

Neste sentido torna-se correta a análise segundo a qual a humanidade é conferida a cada homem/mulher graças a sua inserção no conjunto das relações sociais; mas constitui-se igualmente correta a ponderação de que nesse conjunto desenham-se e materializam-se relações e instrumentos tais que impedem a vivência plena de cada homem/mulher de sua generecidade humana. Ou, no dizer de Duarte (1993:111):

“... embora a forma concreta de existência da generecidade seja a socialidade, a apropriação de uma socialidade concreta pelo indivíduo não possibilita necessariamente a objetivação plena desse homem enquanto ser genérico, isto é, pertencente ao gênero humano. Isso decorre do fato de que a objetivação do gênero humano se realiza ao longo da história conflituosa e heterogênea das relações entre as classes sociais e entre as esferas da vida social, fazendo com que a objetivação do

indivíduo quando limitada ao âmbito próprio a determinadas relações sociais e a determinados valores, possa cercear o desenvolvimento da genericidade do indivíduo.”

Logo, enquanto sujeito humano concreto, cada homem/mulher constitui-se como síntese de múltiplas relações sociais nas quais se inserem. E, essas relações carecem de compreensão no processo dialético, contraditório e conflituoso inerente ao modo de produção tanto dos bens materiais quanto dos bens culturais relacionados entre si.

Não é, pois, a mera descrição da realidade imediata de cada sujeito humano que oferece os elementos da concreticidade de cada indivíduo. Esta precisa ser entendida mediante os elementos constitutivos da história social. Cada homem/mulher aprende a sê-lo na medida em que se apropria das aprendizagens realizadas pela humanidade ao longo de seu desenvolvimento histórico.

Mas essa apropriação carece, também ela, de compreensão no bojo dos conflitos sociais constitutivos da história humana. Ela constitui-se também, num espaço de disputa de diferentes ideologias, de divergentes visões de mundo que, na busca de hegemonia, sobretudo no caso neoliberal, procuram fazer de cada indivíduo em si, uma instituição reprodutora dos valores, da “verdades” e dos comportamentos necessários à sua manutenção enquanto ordem social, econômica, política e cultural vigente. Ou seja, cada individualidade é permeada pelos componentes ideológicos hegemônicos que, como parasitas, fazem dela uma individualidade necessária para um modelo social tal. Paulo Freire (1981:33) resume esta questão quando ao referir ao modo como o oprimido encarna o opressor, coloca que:

“A estrutura do seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se ‘formam’. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estivera e cuja superação não lhes é clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho da humanidade.”

Contudo, essa perspectiva, muito embora ofereça elementos significativos para uma leitura do humano concreto, não tem se colocado como eixo teórico-metodológico possível para programas de aceleração

da aprendizagem. O que, acredita-se, pode promover uma redução dessa proposta pedagógica no sentido de torná-la mais um dos inúmeros esforços inúteis de sanar os problemas educacionais.

Neste sentido, acredita-se, os programas de aceleração da aprendizagem, ainda que apresentem resultados satisfatórios em termos de avanço da escolaridade e superação da defasagem idade-série, não terão promovido o debate em torno do modo como se concebe o processo de aprendizagem, nem oportunizado a desmistificação do fracasso escolar como algo inerente ao sujeito aprendente, tampouco ampliado o debate para espaços de ordem contextual e conjuntural mais amplo. A consequência dessa postura poderá incorrer no fracasso da proposta de acelerar a aprendizagem e na crença de que não passou de mais uma tentativa frustrada de superar o caos educacional do país. Por outro lado, tendo em vista a necessidade de melhorar os índices estatísticos no campo da educação buscando um enquadramento no perfil dos financiamentos internacionais, pode-se instalar um pseudo-sucesso no processo de aprendizagem cuja consequência poderia caracterizar um fechar os olhos e um descomprometimento com o aprendizado e desenvolvimento do/a aluno/a.

Esse debate sugere a chamada do segundo eixo condutor desta reflexão: o modo como se concebe o processo de aprendizagem no ser humano. Na verdade, a separação dá-se para meros fins didáticos, já que, como se vê, torna-se praticamente impossível separar uma concepção de aprendizagem de suas consequências sociais. Donde se deduz que o fracasso escolar é um fenômeno perpassado pela abordagem de aprendizagem que, por seu turno, constitui-se em produto de um determinado modo de ser e de viver em sociedade. Ou seja, o fracasso escolar (que é sempre dos pobres) é, em grande medida, uma condição de reprodução das estruturas de dominação e controle construídas na perspectiva de amparo ao modo capitalista de ser e de viver. Logo romper com a cultura do fracasso escolar significa romper com os valores, com os padrões, com as estruturas de dominação impostas e presentes em todas as relações escolares.

Significa, por exemplo, encarar o desafio de buscar outro suporte teórico-metodológico, outra psicologia da aprendizagem que permita compreender o/a aluno/a, o/a professor/a como sujeitos humanos

concretos. Produto e processo das relações sócio-culturais engendradas pela história que é processual e que, portanto, é passível de mudança. Significa compreender que quem aprende não é um/a sujeito vazio, mas um homem/mulher forjado na luta, no enfrentamento travado em nome da sobrevivência do grupo não apenas enquanto corpos biologicamente famintos, mas enquanto formas de vida e significados construídos nas relações tipicamente humanas.

Neste sentido, acelerar a aprendizagem é muito mais do que repor conteúdos através de cartilhas especialmente preparadas para este fim, é muito mais do que celebrar as conquistas ou os méritos individuais como forma de resgatar uma auto-estima vazia, oca de significado. Acelerar a aprendizagem é resgatar a dignidade de ser gente, gente que compreende a realidade através do conhecimento elaborado, gente que compreende e intervém organizadamente porque se compreende como sujeito histórico e compreende que o lugar que ocupa na organização social não lhe foi dado ao acaso, mas foi engendrado pelas condições de produção e distribuição das riquezas que ele/a ajudou e ajuda a produzir. Compreende que pertence a um grupo. Que esse grupo tem cultura e que o respeito a essa diferença é, na verdade, o respeito pela sua identidade, pelo seu ser gente entre outras gentes com iguais direitos. Parafraseando Porto Gonçalves (1990), o sujeito aprende e compreende que o que temos de igual é precisamente o fato de sermos diferentes, o que não significa perder de vista o direito inalienável de comer e beber, vestir e morar e outras coisas mais (Marx, 1975 manuscritos econômicos e filosóficos)<sup>3</sup>.

O resgate da auto-estima dos/as multirrepentes, nessa perspectiva, se faz na medida que se lhes é reconstituída a história que os/as forjou e lhes é permitido o direito de ler o mundo como seres que produzem e são produzidos na teia de relações que só a humanidade foi capaz de construir. Por isso, auto-estima significa identidade cultural, social e histórica para além do exercício irônico e vazio do elogio por uma conquista imediata e individual. Resgatar a auto-estima consiste, nos termos colocados, resgatar a capacidade de auto-representação que se materializa, entre outros, na perda do medo de mostrar-se como pobre, excluído/a porque passa a compreender que sua pobreza não é sua ferida, mas é ferida forjada na desigualdade

social. E porque compreende também que a cura não está num esforço seu individual, mas na construção de coletivos identificados pela marca da marginalização, capazes de intervir, desnudar as feridas e forjar novos processos de vida.

Mas há ainda um elemento metodológico que parece importante colocar: se a auto-estima está diretamente relacionada com a compreensão da realidade vivida, a capacidade de auto-representação e a aceleração implica em ter como ponto de partida e de chegada a prática social dos sujeitos envolvidos, então, a realidade vivida também carece de leitura para além do modo como se apresenta. Ou seja, compreendê-la significa compreender os processos que a engendraram e, possivelmente, nesses processos, encontrem-se os fatores que permitem uma leitura do/a aluno/a como sujeito concreto e como *ser presente*, para lembrar Paulo Freire.

Por outro lado, a teia de relações presentes no contexto social e historicamente construído, revelam a complexidade do próprio termo realidade. Compreendê-la, então, é também uma tarefa que exige, entre outras questões, uma rigorosidade típica de quem busca a manifestação de um fenômeno como algo que não ocorre no e pelo olhar empírico, mas por um *detour*<sup>4</sup>, necessariamente mediado por uma atitude frente ao mundo. O que se tem visto e observado é uma compreensão fragmentada e mecanizada da realidade que reduz o próprio ato pedagógico num espaço psicologizante das relações sociais. Nesse caso, compreender a realidade tem se caracterizado mais por um modo de descrevê-la e transformá-la numa ferramenta útil à justificação do descompromisso com a aprendizagem dos/as aluno/as, sobretudo, dos/as pobres. Um exemplo típico dessa empiria presente na leitura pedagógica da realidade é demonstrado pela fala de uma professora em processo de formação universitária. Quando a temática em discussão era a necessidade de se partir da realidade do/a aluno/a ela se pronuncia dizendo:

“Mas professora, eu vou ensinar a palavrinha porta para meus alunos e aí descubro que meu aluno... a casa dele não tem porta. Como vou ensinar a ele se isso não tá presente na realidade dele?”

O que demonstra que a leitura da realidade não ultrapassa os elementos imediatos, não transcende a realidade empírica e acaba promovendo no/a docente uma angústia muito grande porque para ele/a a realidade de cada aluno/a individualmente é uma e isso lhe parece impossível compreender e ter como ferramenta metodológica de compreensão do real. Logo, para ele/a, essa realidade pouco oferece em termos de conteúdo acelerador do processo de aprendizagem e, então, corre o risco de fazer da aceleração um processo de reposição mecânica dos conteúdos. O que a professora acima talvez não tenha se dado conta é que: a) “porta” é antes de mais nada um elemento presente no cotidiano e na cultura de um modo geral e; b) poderiam estar na aprendizagem da palavra “porta” os elementos que permitissem àquela criança compreender por quê sua casa ( e tantas outras neste país) não tem porta. Ou seja, há um debate, uma reflexão implícita nos conteúdos que precisa ser explicitada como forma de compreensão das relações nas quais se inserem as crianças e os adolescentes, como forma de construção da coragem de explicitar as feridas e o modo de superá-las.

E mais, a aceleração da aprendizagem terá cumprido sua função de equilibrar a defasagem idade-série se morrer por isso. Um projeto de aceleração da aprendizagem é um projeto de dias contados, um projeto que morre, num processo de metamorfose, para dar vida a um novo modo de conceber, de viver e de ser escola. Caso contrário terá apenas contribuído para o equilíbrio estatístico necessário ao refinanciamento da educação pelos organismos internacionais e não terá rompido com o sistema excludente promotor do fracasso escolar dos/as pobres.

“A força de um projeto é como a de um projétil, um arremesso. Um impulso em direção a uma escola sem repetentes. Um projeto com crianças multirrepetentes é um projeto cuja eficácia está na sua destruição.” (Abramowicz, 1997: 170).

Não se trata, como coloca a mesma autora, de fechar os olhos às diferenças, mas, ao contrário, trata-se de explicitá-las, acolhê-las e

ouví-las. Significa, pois, forjar um novo significado para a aprendizagem, uma nova energia disposta para ouvir, aprender e ensinar conteúdos menos alienantes. Significa, sobretudo, concordando com a autora, um desejo de outras coisas, um desejo de outra escola e, acrescentaria, um desejo de, em que pese todos os entraves e dificuldades inerentes ao processo, construir a utopia de um sociedade nova: para além do medo, para além do fracasso, para além do capitalismo.

### Notas

<sup>1</sup> Historicamente a função social da escola brasileira tem, no mais das vezes, se afinado às demandas impostas pela lógica de produção capitalista liberal. Vide Romanelli (1978), Germano (1994), Xavier e outros/as.

<sup>2</sup> Desvantagem comparativa e vantagem comparativa são termos utilizados por Marco Maciel em artigo escrito à Folha de São Paulo em 26.11.95

<sup>3</sup> Tradução portuguesa feita por Artur Morão, 1975.

<sup>4</sup> Vide Karel Kosik: A Dialética do Concreto.

### Referências Bibliográficas

- ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. Para Além do Fracasso Escolar, Campinas, SP., Papirus, 1997.
- BORDIEU, P. Questões de Sociologia, RJ., Marco Zero, 1983.
- DUARTE, Newton. A Individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, Campinas SP., Autores Associados, 1993.
- \_\_\_\_\_, Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vygotsky. Campinas, SP., Autores Associados, 1996.
- FREIRE, Paulo Pedagogia do Oprimido, RJ., Paz e Terra, 1981.
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto Os Descaminhos do Meio

*ambiente*, 2ª ed., SP., Contexto, 1990.

HELLER, Agnes *O Cotidiano e a História*, 3ª ed., RJ., Paz e Terra, 1989.

KOSIK, Karel *Dialética do Concreto*, RJ., Paz e Terra, 1976

LÚRIA, A. *Desenvolvimento Cognitivo*, 2ª ed., SP., Ícone, 1990

MARX, Karl *Manuscritos Econômico-filosóficos*, edições 70, Lisboa, Portugal, 1975

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich *A Ideologia Alemã (Feuerbach)*, 9ª ed., SP., Hucitec, 1993.

MOLL, Luis *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*, Po.A, Artes Médicas, 1996.

PATTO, Ma. Helena de Souza. *A Produção do Fracasso Escolar*, SP., T. A. de Quiróz, 1996

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*, SP., Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_, *A Formação Social da Mente* SP., Martins Fontes, 1994

\_\_\_\_\_, *Teoria e Método em Psicologia*, SP., Martins Fontes, 1996