

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

WAGNER LUIZ SILVA VIEIRA

**PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA: AFETIVIDADE E
APRENDIZAGEM NA ESCOLA**

UNIVERSIDADE
FEDERAL
FLUMINENSE

NITERÓI
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

WAGNER LUIZ SILVA VIEIRA

**PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA: AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NA
ESCOLA**

NITERÓI

2020

WAGNER LUIZ SILVA VIEIRA

**PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA: AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NA
ESCOLA**

Monografia apresentada ao curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - Niterói, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

-

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Zuleide Simas da Silveira

NITERÓI

2020

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

V657p Vieira, Wagner Luiz Silva
Perspectiva psicopedagógica : afetividade e aprendizagem na
escola / Wagner Luiz Silva Vieira ; Zuleide Simas da Silveira,
orientadora. Niterói, 2020.
62 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)-
Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação,
Niterói, 2020.

1. Psicopedagogia. 2. Afetividade. 3. Aprendizagem. 4.
Teoria Psicogenética. 5. Produção intelectual. I. Silveira,
Zuleide Simas da, orientadora. II. Universidade Federal
Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD -

WAGNER LUIZ SILVA VIEIRA

**PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA: AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NA
ESCOLA**

Monografia apresentada ao curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - Niterói, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em XX de mês de ano.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Zuleide Simas da Silveira - UFF (Orientadora)

Prof. Dr^a. Regina Dias (Parecerista)

NITERÓI
2020

Universidade Federal Fluminense

Faculdade de Educação

Coordenação do Curso de Pedagogia

Título da Monografia: Perspectiva Psicopedagógica: afetividade e aprendizagem na escola

Nome do aluno: Wagner Luiz Silva Vieira

Nome da professora orientadora: Zuleide Simas da Silveira

Nome da professora parecerista: Regina Lúcia Cerqueira Dias

Departamento da professora parecerista: Departamento de Fundamentos Pedagógicos

Nota atribuída pela professora parecerista: 10 (dez)

Data da elaboração do parecer: 29/04/2021

O autor realizou uma investigação sobre a relação entre afetividade e o processo de aprendizagem. Optou por fazer uma pesquisa bibliográfica que teve como base teórica a Pedagogia História-Crítica na sua interseccionalidade com a Psicologia Histórico-Cultural.

O trabalho está bem estruturado, o tema é extremamente relevante e bastante complexo. Os pressupostos teórico-metodológicos que embasam a pesquisa mostraram-se adequados ao objeto de estudo. As referências bibliográficas utilizadas pelo pesquisador ajudaram a desvendar o objeto de estudo proposto. As teorias de autores como Piaget, Vygotsky, Wallon relacionados às teorias psicogenéticas foram analisadas com competência pelo investigador, assim como a prática pedagógica Histórico-Crítica. O autor explicitou e analisou as teorias crítico-reprodutivistas que tiveram como mérito principal mostrar a não neutralidade da escola e a maneira como a instituição escolar ao tratar os desiguais como iguais aprofunda as desigualdades entre os discentes. Tais teorias foram de encontro à meritocracia, ainda hoje utilizada para justificar as desigualdades de desempenho entre os alunos. No entanto, sabemos como é importante ultrapassar o pessimismo e o possível imobilismo que possa gerar nos professores o conhecimento dessas teorias, como bem o diz Demerval Saviani.

A leitura da monografia me levou a pensar como as condições de trabalho do professor ainda são um obstáculo a uma prática docente que promova uma aprendizagem voltada à transformação da própria vida do discente e a busca de uma sociedade mais justa. Como conhecer os alunos, suas realidades, seus saberes, integrar a afetividade à aprendizagem quando a maioria dos docentes no Brasil exerce o magistério em mais de uma escola, possuindo várias turmas e sendo

mal remunerado por um trabalho tão exaustivo e ao mesmo tempo tão importante? Os limites à autonomia do professor dados pela organização escolar, pela ingerência de pais e pelo fato da instituição escolar estar inserida em uma sociedade capitalista são obstáculos a uma prática docente com a qualidade que julgamos necessária para uma educação transformadora. Claro que ainda assim existe sempre uma margem de autonomia para que o docente possa agir e modificar as estruturas sociais vigentes.

Para concluir, parabenizo o autor e sua orientadora pelo excelente trabalho e espero que seja possível a continuidade do estudo em curso de pós-graduação.

Regina Lúcia Cerqueira Dias

Dedico este trabalho aos estudantes que romperam com as vulnerabilidades dos aspectos sociais e econômicos e que através da resiliência educacional alcançaram seus objetivos acadêmicos fazendo história de sucesso escolar. E aos professores que tem a afetividade no sangue, respira e transpira mediações sejam interacionistas ou construtivistas e tem como cerne fazer o discente refletir e fazer a diferença pra valer!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus o autor da minha vida, o Senhor de toda sabedoria criada antes de todas as coisas e a Luz da inteligência existente antes de todos os séculos, Aquele que pode contar a areia do mar, as gotas da chuva, os dias do tempo, e que pode medir a altura do céu, a extensão da terra, a profundidade do abismo, os seus caminhos são os mandamentos eternos.

Agradeço aos meus pais Carlos e Vera, pelo incentivo e base nessa caminhada. Lembrei nesses dias, quando na minha adolescência o meu pai construiu uma humilde escrivaninha com o material de sobra de madeira a fim de atender ao meu desejo em ter um ambiente para os estudos, quando as verbas estavam escassas. Gratidão!

A minha amada esposa Andréa pela motivação, carinho e paciência demonstrada em todos os cuidados prestados a mim durante a elaboração desse trabalho, a minha parceira de tudo e de todas as horas... te amo!!!

Também quero estender os meus agradecimentos a meu irmão Diego, aos amigos que sempre torceram por mim, e me incentivaram nessa caminhada.

Aos meus familiares e em especial as minhas queridas avós Déia Celeste, e Lindalva (*in memorian*), aos colegas da UFF, e todas as pessoas que contribuíram e me incentivaram nesse caminho, sempre trilhando com muitas dificuldades.

Agradeço a minha orientadora, Prof^a Zuleide Simas da Silveira, pelas suas palavras de exortação e sua dedicação durante o processo de orientação deste trabalho e a querida professora parecerista Regina Dias.

Nós temos que atuar nas instituições existentes, impulsionando-as dialeticamente na direção dos novos objetivos. Do contrário, ficaremos inutilmente sonhando com instituições ideais (Dermeval Saviani).

RESUMO

Este trabalho, de pesquisa bibliográfica, tem como objetivo analisar a relação entre afetividade e o processo de aprendizagem, com base teórica na Pedagogia História-Crítica na sua Interseccionalidade com a Psicologia Histórico-Cultural. O trabalho está estruturado em quatro capítulos, além da Introdução e das Considerações finais. No primeiro capítulo, sinaliza as características do universo ideológico neoliberal, pós-moderno e as interfaces entre construtivismo e pós-modernismo, bem como as tentativas de unificação das ideias de Piaget e Vygotsky, no segundo capítulo apresenta alguns fragmentos relacionados as teorias psicogenéticas de Piaget e Vygotsky e Wallon com relação aos fatores biológicos e sociais com o lugar da interação desembocando nos temas da afetividade, cognição e o desenvolvimento do juízo moral. No terceiro capítulo discorre sobre a prática pedagógica histórico-crítica e questões das vulnerabilidades entre o homem e o trabalho, alienação docente e as implicações na construção do conhecimento e a reflexão sobre a Escola, um espaço de possibilidades. No quarto e último capítulo, reforça os benefícios da mediação pelo docente das ações psicopedagógicas e o emprego da afetividade a fim de melhorar o desempenho escolar e o desenvolvimento cognitivo dos discentes. Nas Considerações finais avigora o desafio do educador de não ter uma visão da escola apenas como o local de transmissão de um saber objetivo sobre a realidade natural e social, mas em oportunizar as condições para um processo coletivo e interativo de compartilhamento e edificação de significados pessoais, sociais e culturais conforme um contexto interativo e como proposta uma reflexão nos próximos trabalhos nos estudos de sucesso educacional em classes desfavorecidas inclinadas ao fracasso escolar.

Palavras-chave: 1. Psicopedagogia. 2. Afetividade 3. Aprendizagem. 4. Fracasso Escolar. 5. Teoria Psicogenética. 6. Pedagogia

ABSTRACT

This work, of bibliographic research, aims to analyze the relationship between affectivity and the learning process, based on the theoretical basis of History-Critical Pedagogy in its Intersectionality with Historical-Cultural Psychology. The work is structured in four chapters, in addition to the Introduction and the Final Considerations. In the first chapter, it points out the characteristics of the neoliberal, postmodern ideological universe and the interfaces between constructivism and postmodernism, as well as attempts to unify Piaget and Vygotsky's ideas, in the second chapter it presents some fragments related to Piaget's psychogenetic theories. and Vygotsky and Wallon in relation to biological and social factors with the place of interaction leading to the themes of affectivity, cognition and the development of moral judgment. In the third chapter, he discusses the historical-critical pedagogical practice and issues of vulnerabilities between man and work, teacher alienation and the implications for the construction of knowledge and reflection on the School, a space of possibilities. In the fourth and last chapter, it reinforces the benefits of mediation by the teacher of psychopedagogical actions and the use of affectivity in order to improve the students' school performance and cognitive development. In the Final Considerations, it promotes the educator's challenge of not having a vision of the school only as the place of transmission of an objective knowledge about the natural and social reality, but in providing the conditions for a collective and interactive process of sharing and building personal meanings. , social and cultural according to an interactive context and as a reflection proposal in the next works in the studies of educational success in disadvantaged classes inclined to school failure.

Keywords: 1. Psychopedagogy. 2. Affectivity 3. Learning. 4. School failure. 5. Psychogenetic Theory. 6. Pedagogy

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
I - NEOLIBERALISMO, PÓS-MODERNISMO E CONSTRUTIVISMO.....	17
1.1 Características do universo ideológico neoliberal e pós-moderno.....	17
1.2 Interfaces entre construtivismo e pós-modernismo e as tentativas de unificação das ideias de Piaget e Vygotsky.....	19
II - TEORIAS PSICOGENÉTICAS: Piaget, Vygotsky, Wallon.....	24
2.1 Fatores Biológicos e Sociais - O lugar da interação na concepção de Jean Piaget.....	24
2.2 Afetividade, cognição e o desenvolvimento do juízo moral.....	29
III - A PRÁTICA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA	36
3.1 O Homem e o trabalho.....	36
3.2 Alienação docente: implicações na construção do conhecimento	38
3.3 Escola: que espaço é esse?	40
3.4 Erro, Resiliência e a Produção do Fracasso escolar: Implicações no contexto educacional.....	45
3.5 A formação da consciência, o desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar	50
IV - MEDIAÇÃO DE AÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS	53
4.1 Como melhorar o desempenho escolar e o desenvolvimento cognitivo utilizando as ações psicopedagógicas e o emprego da afetividade?	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS	60

INTRODUÇÃO

A afetividade é caracterizada quando o professor considera o estudante único, e incentiva o mesmo construir suas próprias relações com o mundo. Dessa maneira o professor estimula a curiosidade e faz com que eles encontrem um lugar. (DA SILVA, 2013).

E nos espaços educacionais o mover-se afetivamente colabora no processo ensino-aprendizagem, com oportunidades e melhorias, porém com pouca produção e descrição desse tema e das práticas psicopedagógicas como ferramentas para área (DA SILVA, 2013).

Como melhorar o desempenho escolar e o desenvolvimento cognitivo utilizando a Psicopedagogia como objeto de estudo? Como entender as crises sociais, a falta da afetividade entre professores e alunos?

Durante o desenvolvimento do aluno a afetividade tem um papel fundamental para que a criança acesse o mundo simbólico também do aprendizado porque, assim exterioriza seus desejos e suas vontades. Neste sentido, Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1992, p. 76) destaca que a separação dos aspectos intelectuais, dos aspectos volitivos e afetivos na psicologia tradicional dificulta os processos.

A baixa interação em sala de aula entre professores e alunos, alunos e alunos, anula essa relação afetiva que favorece a socialização sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes.

Neste contexto, evidenciar a relevância do lugar afetivo, e a importância do ambiente para aquele que aprende, mostrando ser necessário que o professor crie uma atitude de confiança nos alunos, um clima favorável, começando por lhe oferecer um ambiente acolhedor.

Entender como a abordagem psicopedagógica poderá ajudar nos conflitos decorrentes da dificuldade de aprendizagem dos alunos em questão. E identificar a situação de risco demonstrada em dificuldades na frequência e no aproveitamento escolar, nas condições de saúde de forma geral e nas relações afetivas consigo mesmo, com a sua família e com o mundo, tendo como consequências à exposição

a um circuito de sociabilidade marcada pela violência, e pelo uso de drogas e pelos conflitos com a lei.

O presente trabalho tem como objetivo analisar os aspectos cognitivos e afetivo no desenvolvimento de crianças em situação de vulnerabilidade social por mediação de ações psicopedagógicas, de modo a entender a afetividade na relação ensinar e aprender, família e escola. Para tanto, debruça-se nas teorias de Piaget, de Henri Wallon e de Vygotsky, por destacarem o papel preponderante das emoções no desenvolvimento cognitivo das pessoas,

Wallon (2007) defende a afetividade como posição de destaque, pois o mesmo percebe que as emoções como primeiras manifestações afetivas presentes na criança, a afetividade e a inteligência são campos dissociáveis, e os primeiros movimentos constituem os primeiros sinais de vida psíquica do indivíduo, as expressões, gestos e fala que caracterizam o afeto, constituem a inteligência.

Tanto Vygotsky quanto Wallon, afirmam que não se pode separar a afetividade e cognição. Sobre as intervenções que o psicopedagogo pode ajudar os discentes as pesquisas de Bossa (2000) abordam muitas questões de ordem familiar, ausência de vínculos com os professores. Alicia Fernández (1991) discorre que a inteligência pode ser aprisionada pelo não afeto, destacando que a incorporação dos conhecimentos sobre o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo estão implicados no aprender, as teorias que ocupam da inteligência, do inconsciente, do corpo, separadamente, não conseguem resolvê-lo.

Além desta Introdução, o trabalho está estruturado em quatro capítulos seguido das Considerações finais. No primeiro capítulo, sinaliza as características do universo ideológico neoliberal, pós-moderno e as interfaces entre construtivismo e pós-modernismo, bem como as tentativas de unificação das ideias de Piaget e Vygotsky. No segundo, apresenta alguns fragmentos relacionados as teorias psicogenéticas de Piaget e Vygotsky e Wallon com relação aos fatores biológicos e sociais com o lugar da interação desembocando nos temas da afetividade, cognição e o desenvolvimento do juízo moral. No terceiro, discorre sobre a prática pedagógica histórico-crítica e questões das vulnerabilidades entre o homem e o trabalho, alienação docente e as implicações na construção do conhecimento e a reflexão

sobre a Escola, um espaço de possibilidades. No quarto e último capítulo, reforça os benefícios da mediação pelo docente das ações psicopedagógicas e o emprego da afetividade a fim de melhorar o desempenho escolar e o desenvolvimento cognitivo dos discentes. Nas Considerações finais avigora o desafio do educador de não ter uma visão da escola apenas como o local de transmissão de um saber objetivo sobre a realidade natural e social, mas em oportunizar as condições para um processo coletivo e interativo de compartilhamento e edificação de significados pessoais, sociais e culturais conforme um contexto interativo e como proposta uma reflexão nos próximos trabalhos nos estudos de sucesso educacional em classes desfavorecidas inclinadas ao fracasso escolar.

I - NEOLIBERALISMO, PÓS-MODERNISMO E CONSTRUTIVISMO

1.1 Características do universo ideológico neoliberal e pós-moderno

O pensamento pedagógico está infiltrado ao ideário neoliberal, isso já é identificado por muitos teóricos da educação como por exemplo: Davini (1997); Dias (1995); Freitas (1995); Frigotto (1996 e 1998); Gentili (1995); Gentili & Silva (1996); Sader & Gentili (1995); Saviani (1991); Tommasi, Wirde & Haddad (1996), Wårde (1998); Zibas, Franco & Wårde (1997), Silveira (2011) entre outros.

Com o desenvolvimento da propriedade privada e do mercado, como resultados casuais da atividade dos indivíduos, verifica-se que um resultado social interfere nos processos naturais da civilização e qualquer tentativa de projetar ou planejar esse resultado social é imoral e pode ter consequências danosas (Wainwright, 1998, p. 44). Essa interferência produz injustiça por privilegiar alguns agentes sociais em detrimento dos outros e produz danos ao desenvolvimento natural. As ações desse indivíduo só poderão ter como referência os interesses e as necessidades particulares, a naturalização do que é histórico-social.

O neoliberalismo e pós-modernismo convergem para os mesmos resultados, uma aliança, mesmo que os pensadores pós-modernos acreditem estar fazendo análises críticas da sociedade contemporânea podem estar endossando os postulados centrais do pós-modernismo e, dessa forma, ainda que contrariamente às suas intenções, contribuindo para a reprodução da ordem capitalista neoliberal. Assim também a cultura foi estimulada pela burguesia se destacando na época moderna, mas à medida que vai se consolidando no poder ela se esteriliza do ponto vista cultural e fragmentada, abafa a sua criatividade, seu vigor, tornando-se superficial caracterizando a pós-modernidade.

Celso Frederico (1997, pp. 182-183) analisa a fragmentação social decorrente do novo padrão de produção capitalista, “a produção flexível”. Essa fragmentação ocorreria em vários níveis: na indústria com a finalidade de produção flexível; no mercado com o objetivo de atender ao consumidor segmentado, portanto, não mais a produção em massa, mas assim atendendo aos produção dos artigos

diferenciados; a classe operária que sofria com a crise do sindicalismo e as formas de associativismo, reforçando o trabalho dual; do sujeito político, o projeto inicial da luta pela igualdade provocou a geração permanente de novos sujeitos dificultando o reconhecimento da identidade coletiva e a disseminação dos particularismos irreduzíveis perdendo a reivindicação igualitária; fragmentação do discurso político; e da própria atividade política, com a substituição dos partidos pela ação particularista dos lobbies, grupos de interesse e corporações profissionais.

Com o pós-modernismo a ciência e a razão passaram a ser instrumentos da dominação, estando inevitavelmente ao lado do poder, como por exemplo na História com o discurso ideológico dos vencedores, a historiografia seria apenas um discurso autoritário, nos levando a suspeita pois agrupa alguns fatos, pura construção ideológica dos dominadores.

E quando se fala de Educação e construção do conhecimento na escola os desafios teóricos e políticos colocados pelo pensamento pós-moderno e pós-estruturalista precisam ser encarados com mais vigor e seriedade, porque o problema surge quando o Construtivismo de Piaget pretende se arquitetar numa perspectiva global da educação, numa teoria social da educação sem as bases de uma teoria social fundamentadas no reconhecimento da identidade coletiva, mas em uma construção ideológica dos dominadores infiltrado ao ideário neoliberal contribuindo para a reprodução da ordem capitalista neoliberal. Essa teoria psicológica construtivista faz parte do instrumento de muitas teorias sociais da educação. (DUARTE, 2001)

Enquanto muitos educadores reforçam a ideia e a defesa do relativismo cultural, buscam em Vygotsky essa legitimação, da concepção do processo pedagógico como um processo de negociação de significados culturais, desfazendo a hierarquia entre os saberes e estimulando a interação entre o saber cotidiano do indivíduo, um processo interativo onde os agentes envolvidos iriam construindo seus significados pessoais por meio da interação com os significados construídos por outros agentes sociais, relativizando o engessamento do pensamento cognitivo baseado apenas no Construtivismo voltado nas escolas neoliberais e pós-modernistas. (DUARTE, 2001)

Newton (2001) aponta que o desafio do educador é oportunizar as condições para um processo coletivo e interativo de compartilhamento e edificação de significados pessoais, sociais e culturais conforme um contexto interativo, visto que, no construtivismo social moderno esse relativismo é fraco, e como o conhecimento é socialmente construído, portanto, são igualmente válidos quando não exista nenhum critério externo em relação ao qual se possa julgar sua vaidade. E não ter uma visão da escola apenas como o local de transmissão de um saber objetivo sobre a realidade natural e social.

Segundo Newton Duarte (2001, p.119) o construtivismo, ao mesmo tempo em que difunde ideias pós-modernas na educação, apropria-se de certas ideias de Vygotsky, remodelando-as de forma a torná-las compatíveis com o relativismo pós-moderno e pós-estruturalista.

1.2 Interfaces entre construtivismo e pós-modernismo e as tentativas de unificação das ideias de Piaget e Vygotsky

Jean Piaget, reconhecido como o pai do Construtivismo, expressou a ideia de que o conhecimento é a interiorização dos processos de coordenação das ações.

Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas de transformações, e são as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação (PIAGET, 1970, p. 30).

Segundo Newton Duarte (2001) Vygotsky defende o contrário. O conhecimento é algo que se refere ao mundo exterior aos processos e às estruturas de percepção e ação do sujeito.

Aqui existe um importante ponto de aproximação:

[...] na teoria construtivista de Piaget, não se pode extrair conclusões sobre o caráter do mundo real, da adaptatividade de um organismo ou da viabilidade dos esquemas de ação. Em sua visão, o que nós vemos, ouvimos e sentimos — ou seja, nosso mundo sensorial — é o resultado das

nossas próprias atividades perceptivas e, portanto, específico dos nossos modos de perceber e conceber. O conhecimento, para ele, surge de ações e da reflexão do agente sobre elas. As ações ocorrem em um ambiente e são embasadas em objetos — e a eles dirigidas — que constituem o mundo experiencial do organismo, não em coisas que tenham, por si mesmas, uma existência independente. Portanto, quando Piaget fala de interação, isso não implica um organismo que interage com objetos como eles realmente são, mas antes, um sujeito cognitivo que está lidando com estruturas perceptivas e conceituais anteriormente construídas [VON GLASERSFELD, 1998, pp. 20-21].

Em geral, as tentativas dos dois grupos de teóricos para entender a posição do outro são confundidas por seu uso diferente de uma variedade de termos, incluindo atividade, cenário, contexto, tarefa, problema, meta, negociação e sentido. A questão central, então, não é julgar uma disputa entre pontos de vista opostos. Em vez disso, é explorar meios de coordenação das perspectivas construtivas-cognitiva e sociocultural na educação.

Com demasiada frequência, estratégias e procedimentos de ensino parecem provir da suposição ingênua de que o que nós mesmos percebemos e inferimos das nossas percepções está presente, pré-fabricado, para que os estudantes captem, se apenas tiverem a vontade de fazê-lo. Isso desconsidera o ponto básico de que o modo como nós segmentamos o fluxo da nossa experiência e relacionamos os pedaços que isolamos é, e necessariamente permanece, uma questão essencialmente subjetiva. Desta forma, quando pretendemos estimular e melhorar a aprendizagem de um estudante, não podemos esquecer que o conhecimento não existe fora da mente de uma pessoa [VON GLASERSFELD, 1998, p. 21].

A bagagem que o aluno trás consigo são experiências e conhecimentos dos aspectos do seu interior construídos de dentro para fora e ao mesmo tempo o cognitivo do indivíduo também é construído com a interação social de fora para dentro, assim reforçando a possibilidade da unificação das ideias de Piaget e Vygotsky e as interfaces entre construtivismo e pós-modernismo. Uma disputa sobre se a mente está localizada na cabeça ou no indivíduo socialmente ativo, como se a aprendizagem fosse principalmente um processo de reorganização ativa do conhecimento ou um processo de inclusão em uma comunidade de praticantes.

E com o foco da afetividade na aprendizagem, o professor corrobora com a reconstrução subjetiva de meios e modelos sociais através da negociação de significados na interação social, incentiva o aluno a construir suas próprias relações com o mundo, estimula a curiosidade e faz com que ele encontre um lugar, caracterizando um tratamento exclusivo ao estudante empoderando-se nas ferramentas relacionadas ao construtivismo de Piaget e da interação social de Vygotsky, utilizada para justificação de concepções educacionais calcadas num relativismo cultural.

Assim, os objetos focados pela teoria de Vygotsky não são, nem poderiam ser, os mesmos focados pela teoria de Piaget, pelo simples fato de que são discursos diferentes. Afirmar que a ideia da aprendizagem como um processo ativo é algo implícito à psicologia de Vygotsky e sua escola.

Para analisar as “possíveis coordenações” entre a perspectiva cognitivo construtivista e a perspectiva sociocultural, cabe aqui a citação de um trecho escrito por Leontiev:

O mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo determina a sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana, todavia, ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica; enquanto tal apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver. Mesmo os instrumentos ou utensílios da vida cotidiana mais elementares têm que ser descobertos ativamente na sua qualidade específica pela criança quando esta os encontra pela primeira vez. Por outras palavras, a criança tem de efetuar a seu respeito uma atividade prática ou cognitiva que corresponda de maneira adequada (o que não quer dizer forçosamente idêntica) à atividade humana que eles encarnam. Em que medida a atividade da criança será adequada e, por consequência, em que grau a significação de um objeto ou de um fenômeno lhe aparecerá, isto é outro problema, mas esta atividade deve sempre produzir-se [LEONTIEV. 1978, p. 167].

Embora o modelo piagetiano, apoiado nos conceitos de adaptação, equilíbrio, interação, assimilação e acomodação, ser um modelo extraído da biologia, ou seja, de uma ciência, para Piaget, nenhuma diferença qualitativa entre o psiquismo humano e a interação social, dificultando uma análise dos processos psicológicos humanos, não pode dar conta da explicação dos processos especificamente

humanos, assim, o desenvolvimento espiritual, psíquicos, do indivíduo, é produto de um processo antes de mais nada particular, o processo de apropriação, que falta no animal sem as faculdades da cognição.

A psicologia burguesa sustenta a propósito do desenvolvimento ontogenético humano, que ela considera como “uma adaptação do homem ao seu meio”, no entanto, não quer dizer que é análogo ao princípio do desenvolvimento do homem, porque o sucesso do desenvolvimento do homem não necessariamente consiste numa adaptação, mas em sair dos limites do seu meio imediato que, no caso, constituiria simplesmente vencer um obstáculo, aptidões verdadeiramente humanas, portanto, a adaptação do homem a seu meio social é ambíguo tanto no plano social como no plano da ética. (DUARTE, 2001)

Muitos teóricos da educação identificam outro ponto em comum entre o construtivismo e a abordagem culturalista, a questão da valorização do caráter interativo da aprendizagem mesmo com significados completamente distintos devido aos fundamentos filosóficos sociológicos e políticos de ambas. (DUARTE, 2001)

A junção das teorias de Vygotsky e Piaget seria necessária para trazer o social para o construtivismo, não sob a ótica biologizante, da naturalização do social defendida por Piaget, porque a biologização do social impede que se possa explicar o caráter essencialmente sócio-histórico do ser humano e, conseqüentemente dos processos cognitivos humanos. (DUARTE, 2001)

Daí a importância e a necessidade do construtivismo piagetiano ser complementado pela valorização das interações intersubjetivas, mediadas por elementos culturais como a fala, essa seria a contribuição específica da teoria vygotskyana ao construtivismo, no entanto, interacionismo de Vygotsky deveria ser complementado pela defesa do caráter ativo, operativo e construtivista do processo de desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, o ponto forte do construtivismo piagetiano. (DUARTE, 2001)

Paul Cobb (1998, pp. 62-65) defende o “pragmatismo teórico”, na possibilidade do educador e pesquisador, verificarem quais as contribuições dos diversos referenciais e não se engessar em apenas um referencial, mas tentar identificar o mais apropriado conforme um problema específico enfrentado em sala de aula, ou no cotidiano educacional e aplicar a afetividade e as mediações psicopedagógicas

com os discentes. Nada mais ao gosto do pensamento pós-moderno, com sua tentativa de derrubar todas as referências, e também nada mais ao gosto do pragmatismo pretensamente não-ideológico preconizado pelo neoliberalismo, portanto, com o emprego do relativismo cultural nas ações e intervenções pedagógicas.

II - TEORIAS PSICOGENÉTICAS: Piaget, Vygotsky, Wallon

2.1 Fatores Biológicos e Sociais - O lugar da interação na concepção de Jean Piaget

La Taille considera o postulado de Wallon de que o homem é “geneticamente social”, impossível de ser pensado fora do contexto da sociedade, também vale para a teoria de Piaget, pois são suas palavras: “desde o nascimento, o desenvolvimento intelectual é, simultaneamente, obra da sociedade e do indivíduo” (LA TAILLE, 1992, p.12).

Para Piaget, o ser humano não é social do mesmo jeito aos seis meses ou aos vinte anos. A socialização da cognição só advém a partir do alcance da linguagem. Assim, no estágio sensório-motor a cognição é basicamente especial, não há socialização.

No estágio pré-operatório, as permutas intelectuais equilibradas ainda são restritas pelo pensamento egocêntrico, centrado no eu, ou seja, as crianças não conseguem acompanhar uma referência singular, portanto, falam uma coisa agora e o oposto daí a pouco, colocar-se no ponto de vista do outro e não são independentes no agir e no juízo.

No estágio operatório-concreto, iniciam as trocas intelectuais e a criança consegue o que Piaget chama de personalidade, o sujeito se submetendo voluntariamente às normas de reciprocidade e universalidade. A personalidade é o ponto mais refinado da socialização, a criança renuncia o seu “eu” e a si mesmo para inserir seu ponto de vista entre os outros, em oposição ao egocentrismo, em que a criança escolhe o próprio pensamento como absoluto. O ser social de mais alto nível é aquele que consegue relacionar-se com os outros fazendo trocas em cooperação, o que só é possível quando atingido o estágio das operações formais conhecido como adolescência.

O processo de socialização vai do grau zero iniciando no recém-nascido ao grau máximo quando a personalidade é o ponto máximo. O sujeito mais evoluído pode usufruir tanto de sua autonomia quanto das contribuições dos outros. Para Piaget, “autonomia significa ser capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade.” (LA TAILLE, 1992, p.17).

Há uma “marcha para o equilíbrio”, com bases biológicas, que tem o seu início no período sensório-motor, com a constituição de esquemas de ação, e chega às ações interiorizadas, isto é, efetuadas mentalmente.

Embora tudo pareça resumir-se à relação sujeito-objeto, para La Taille, as operações mentais permitem o conhecimento objetivo da natureza e da cultura e são, portanto, necessidades decorrentes da vida social. Para ele, Piaget não compartilha do “otimismo social” de que todas as relações sociais defendem o desenvolvimento. Para La Taille, a característica da teoria piagetiana é pensar a interação pela perspectiva da ética, igualdade, respeito mútuo, liberdade, direitos humanos. Ser coercitivo ou cooperativo depende de uma atitude moral, sendo que a democracia é condição para o desenvolvimento da personalidade. Diz ele: “A teoria de Piaget é uma grande defesa do ideal democrático” (LA TAILLE, 1992, p. 21).

Na metodologia de formação de conceitos tocante aos substratos biológicos e a construção cultural no desenvolvimento humano a perspectiva de Vygotsky é sempre da dimensão social do desenvolvimento. Para ele, o ser humano constitui-se como tal na sua relação com o outro social, a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que molda o funcionamento psicológico do homem ao longo do desenvolvimento da espécie caracterizando a filogenética, e relacionado ao indivíduo a ontogenética.

O ser humano tem, assim, uma dupla natureza, membro de uma espécie biológica que só se desenvolve no interior de um grupo histórico-social e cultural. Vygotsky abdicou a ideia de funções fundamentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e

do desenvolvimento individual” (LA TAILLE,1992, p. 24). Para ele, o cérebro é formado por sistemas funcionais complexos, isto é, as funções não se localizam em pontos específicos, mas se organizam a partir da ação de diversos elementos que atuam de forma articulada. O cérebro tem uma estrutura básica, resultante da evolução da espécie, que cada membro traz consigo ao nascer. Essa estrutura pode ser articulada de diferentes formas pelo sujeito, isto é, um mesmo problema pode ser solucionado de diferentes formas e mobilizar diferentes partes do cérebro.

Há uma intensa conexão entre os processos psicológicos e a inclusão do indivíduo num contexto sócio-histórico específico. Instrumentos e símbolos construídos socialmente é que definem quais possibilidades de funcionamento cerebral serão concretizadas.

Vygotsky apresenta a ideia de mediação, a relação do homem com os objetos é mediada pelos sistemas simbólicos, ou seja, representações dos objetos e situações do mundo real no universo psicológico do indivíduo, que lhe possibilita planejar o futuro, imaginar coisas, e etc. Operar com sistemas simbólicos permite o desenvolvimento da abstração e da generalização e define o salto para os processos psicológicos superiores, tipicamente humanos. Estes têm origem social, isto é, é a cultura que participa ao indivíduo o universo de significados os aspectos da realidade. As funções mentais superiores baseiam-se na operação com sistemas simbólicos e são construídas de fora para dentro num processo de internalização.

Quando se fala no processo de formação de conceitos, sob a ótica de Vygostky, a fala é o sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto do conhecimento e tem duas funções básicas na comunicação entre indivíduos, ou seja, na interação social e no pensamento generalizante que consiste no significado compartilhado pelos usuários. Nomear um objeto constitui alocar num conjunto de objetos com propriedades comuns. Palavras são signos intercessores na relação do sujeito com o mundo.

O ciclo do desenvolvimento do pensamento conceitual segue um percurso genético que parte da formação dos conjuntos sincréticos, ou seja, baseados em nexos vagos e subjetivos, e percorre pelo pensamento mais complexo, baseado em

ligações concretas e factuais, e termina na formação de conceitos, baseados em ligações abstratas e lógicas.

Vygostky reforça que as diferentes culturas produzem modos diversos de funcionamento psicológico, e instrução escolar é de enorme importância nas sociedades letradas, conclusões que advém do percurso na formação de conceitos cotidianos ou espontâneos, isto é, desenvolvidos no decorrer da atividade prática da criança em suas interações sociais imediatas e são, portanto, impregnados de experiências, nada linear (LA TAILLE,1992). E os conceitos científicos são os transmitidos em situações formais de ensino-aprendizagem e geralmente começam por sua definição verbal e vão sendo expandidos no decorrer das leituras e dos trabalhos escolares. Assim, o desenvolvimento dos conceitos espontâneos é ascendente, ou seja, da experiência para a abstração e o de conceitos científicos é descendente, portanto, da definição para um nível mais elementar e concreto (LA TAILLE,1992).

Para Wallon, o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura. Wallon tem uma preocupação permanente com a infraestrutura orgânica de todas as funções psíquicas. Seus estudos partem de pessoas com problemas mentais, portanto, seu ponto de partida é o patológico, isto é, utiliza a doença para entender a normalidade.

A metodologia do seu trabalho ancora-se no materialismo histórico-dialético, concebendo a vida dos organismos como uma pulsação permanente, uma alternância de opostos, um ir e vir permanente, com avanços e recuos.

O grande eixo do trabalho de Wallon é a motricidade desde o ato motor ao ato mental que se desenvolve a partir do ato motor. Ao longo do desenvolvimento mental, a motricidade cinética de movimento tende a se reduzir, dando lugar ao ato mental. Assim, mesmo imobilizada no esforço mental, a musculatura permanece em atividade tônica. A tipologia de movimento que Wallon adota parte de atos reflexos, passa pelos movimentos involuntários e chega aos voluntários ou praxias, só possíveis graças à influência ambiental aliada ao amadurecimento cerebral.

Ao nascer, é pela expressividade ou mímica que o ser humano atua sobre o outro. A motricidade disponível consiste em reflexos e movimentos impulsivos, incoordenados. A exploração da realidade exterior só é possível quando surgem as capacidades de fixar o olhar e pegar. A competência no uso das mãos só se completa ao final do primeiro ano de vida, quando elas chegam a uma ação complementar do que defende sobre a mão dominante e auxiliar. A etapa predominantemente praxica da motricidade ocorre paralelamente ao surgimento dos movimentos simbólicos ou ideativos. O movimento, a princípio, desencadeia o pensamento. Por exemplo, uma criança de dois anos, que fala e gesticula, tem seu fluxo mental atrofiado se imobilizada. O controle do gesto pela ideia inverte-se ao longo do desenvolvimento. Há uma transição do ato motor para o mental.

As fases da inteligência segundo Wallon consiste em etapas de construção do eu. Assim no processo de desenvolvimento da inteligência há preponderância, ou seja, a cada período mais marcado pelo afetivo segue-se outro mais marcado pelo cognitivo e alternância de funções quando a criança ora está mais voltada para a realidade das coisas no conhecimento do mundo, conhecida como fase centrípeta e fase centrífuga quando mais voltada para a edificação da pessoa e do conhecimento de si.

Vale destacar as fases: A 1ª fase - impulsivo-emocional (0-1ano), voltada para o desenvolvimento motor e para a construção do eu. No recém-nascido, os movimentos impulsivos que exprimem desconforto ou bem-estar são interpretados pelos adultos e se transformam em movimentos comunicativos através da mediação social, até o final do primeiro ano a relação com o ambiente é de natureza afetiva e a criança estabelece com a mãe um “diálogo tônico” como por exemplo nos toques, na voz, e nos contatos visuais.

A 2ª fase - sensório-motor e projetivo (1-3 anos), aprendendo a andar a criança ganha mais autonomia e volta-se para o conhecimento do mundo. Surge uma nova fase de orientação diversa, voltada para a exploração da realidade externa. Com a linguagem, inicia-se o domínio do simbólico.

A 3ª fase - personalismo (3-6 anos), novamente voltada para dentro de si, a preocupação é agora construir-se como ser distinto dos demais a questão da individualidade diferenciada, com o aperfeiçoamento da fala, desenvolve-se o pensamento Ideomovimento é expressão peculiar de Wallon e indica o movimento que contém ideias. Sucedem-se uma etapa de rejeição conhecido como atitudes de oposição, outra de sedução do outro e conciliação a famosa idade da graça e outra de imitação quando toma o outro como modelo.

A 4ª fase - categorial (6-11 anos), voltada para o cognitivo, é a fase escolar. Ao seu final, há a superação do sincretismo do pensamento em direção à maior objetividade e abstração. A criança torna-se capaz de diferenciações intelectuais, com o pensamento por categorias e volta-se para o conhecimento do mundo; 5ª fase - puberdade e adolescência (a partir 12 anos). Nesta fase, caracterizada pela autoafirmação e pela ambivalência de atitudes e sentimentos, a criança volta-se novamente para a construção da pessoa. Há uma reconstrução do esquema corporal e o jovem tem a tarefa de manter um eu diferenciado dos outros e, ao mesmo tempo, integrado ao mundo, o que não é fácil.

2.2 Afetividade, cognição e o desenvolvimento do juízo moral

Piaget em suas obras traz implícita a relação que existe entre afetividade e cognição, bem como a importância que ele atribui à autonomia moral. Segundo Piaget, toda moral consiste num sistema de regras, sendo que a essência da moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo tem por elas. Piaget utilizou o jogo coletivo de regras como campo de pesquisa por considerá-lo paradigmático para a moralidade humana porque: é atividade interindividual regulada por normas que podem ser modificadas e que provêm de acordos mútuos entre os jogadores, sendo que o respeito às normas tem um caráter moral, justiça e honestidade.

Piaget dividiu em três etapas a evolução da prática e da consciência de regras do jogo. Na primeira etapa conhecida como anomia as crianças não seguem

atividades com regras coletivas, a faixa etária compreende até 5 a 6 anos. Na segunda etapa denominada de heteronomia as crianças vêem as regras como algo de origem imutável e não como contrato firmado entre os jogadores, ao mesmo tempo, quando em jogo, introduzem mudanças nas regras sem prévia consulta aos demais, as regras não são elaboradas pela consciência e não são entendidas a partir de sua função social a faixa etária compreende até 9 e 10 anos. O ingresso da criança no universo moral se dá pela aprendizagem dos deveres a ela impostos pelos pais e demais adultos e se traduz pelo realismo moral, o dever moral, que tem as seguintes características: a criança considera que todo ato de obediência às regras impostas é boa; as regras são interpretadas ao pé da letra e não segundo seu espírito; há uma concepção objetiva de responsabilidade: o julgamento é feito pela consequência do ato e pela intencionalidade.

Na terceira etapa conhecida como autonomia é a concepção adulta de jogo; o respeito às regras é visto como acordo mútuo em que cada jogador se vê como possível “legislador” a faixa etária compreende a partir de 11 anos.

A noção de justiça engloba todas as outras noções morais e envolve ideias matemáticas como proporção, peso e igualdade. Quanto menor a criança mais forte a noção de justiça imanente, todo crime será castigado, mesmo que seja por força da natureza, mas ela opta por sanções expiatórias, o castigo tem uma qualidade estranha ao delito, e mais severa ela é, acha que quanto mais duro o castigo, mais justo ele é. A partir dos 8 a 9 anos a desobediência já é vista como ato legítimo quando há flagrante injustiça.

Mesmo concordando que a moral é um ato social, para Piaget o sujeito participa ativamente de seu desenvolvimento intelectual e moral e detém uma autonomia possível perante os ditames da sociedade. As relações interindividuais são divididas em duas categorias: coação - derivada da heteronomia, é uma relação assimétrica, em que um dos pólos impõem suas verdades, sendo contraditória com o desenvolvimento intelectual; cooperação - é uma relação simétrica constituída por iguais, regida pela reciprocidade, envolve acordos e exige que o sujeito se descentre para compreender o ponto de vista alheio, com ela o desenvolvimento moral e intelectual ocorre, pois ele pressupõe autonomia e superação do realismo moral.

Para Piaget, a coerção é inevitável no início da educação, mas não pode permanecer exclusiva para não encurralar a criança na heteronomia. Assim, para favorecer a conquista da autonomia, a escola precisa respeitar e aproveitar as relações de cooperação que espontaneamente, nascem das relações entre as crianças.

Segundo La Taille em relação a afetividade e inteligência na teoria piagetiana do desenvolvimento do juízo moral, destaca que o notável na teoria piagetiana é que nela “não assistimos a uma luta entre afetividade e moral.” (LA TAILLE, 1992, p.70).

Afeto e moral se conjugam em harmonia: o sujeito autônomo não é reprimido mas um homem livre, convencido de que o respeito mútuo é bom e legítimo. A afetividade adere espontaneamente aos ditames da razão. Ele considera que na obra “O juízo moral na criança” intui-se um Piaget movido por alguma “emoção”, que sustenta um grande otimismo em relação ao ser humano. No entanto, para ele, o estudo sobre o juízo moral poderia ter sido completado por outros que se detivessem mais nos aspectos afetivos do problema.

O problema da afetividade em Vygotsky é que não dá para dissociar interesses e inclinações pessoais no tocante aos aspectos afetivo-volitivos do ser que pensa aos aspectos intelectuais.

Vygotsky pode ser considerado um cognitivista porque investigou processos internos relacionados ao conhecimento e sua dimensão simbólica, embora nunca tenha usado o termo cognição, mas função mental e consciência. Para ele há uma distinção básica entre funções mentais elementares na atenção involuntária e superiores na atenção voluntária, memória e lógica. É difícil compreender cada função mental isoladamente, pois sua essência é ser inter-relacionada com outras funções. Sua abordagem é globalizante. Ele utiliza o termo consciência para explicar a relação dinâmica (interfuncionalidade) entre afeto e intelecto e, portanto, questiona a divisão entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico.

Vygotsky concebe a consciência como “organização objetivamente observável do comportamento, que é imposta aos seres humanos através da participação em práticas socioculturais” (LA TAILLE, 1992, p.78). É evidente a fundamentação em

postulados marxistas: a dimensão individual é considerada secundária e derivada da dimensão social, que é a essencial. Carrega ainda um fundamento sociohistórico, isto é, a consciência humana, resultado de uma atividade complexa, formou-se ao longo da história social do homem durante a qual a atividade manipuladora e a fala se desenvolveram.

As impressões que chegam ao homem, vindas do mundo exterior são analisadas de acordo com categorias que ele adquiriu na interação social. A consciência seria a própria essência da psique humana, o componente mais elevado das funções psicológicas humanas e envolve a inter-relação dinâmica e em transformação entre: intelecto e afeto, atividade e representação simbólica, subjetividade e interação social.

As funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, referem-se a processos voluntários, ações conscientemente controladas, mecanismos intencionais. Apresentam alto grau de autonomia em relação a fatores biológicos, sendo, portanto, o resultado da inserção do homem em determinado contexto sócio-histórico.

O processo de internalização de formas culturais de comportamento, que corresponde à própria formação da consciência, é um processo de constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade. Assim, a passagem do nível interpsicológico para o intrapsicológico envolve relações interpessoais e a construção de sujeitos únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em sua relação com o mundo e, fundamentalmente, com as outras pessoas.

Para Vygotsky, os processos mentais superiores são mediados por sistemas simbólicos, sendo a fala o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. O significado é componente essencial da palavra, o filtro através do qual o indivíduo compreende o mundo e age sobre ele. Nele se dá a unidade de duas funções básicas da linguagem: a interação social e o pensamento generalizante. Na concepção sobre o significado há uma conexão entre os aspectos cognitivos e afetivos: significado é núcleo estável de compreensão e sentido é o significado da

palavra para cada indivíduo, no seu as contexto de uso e relacionado às suas vivências afetivas.

A linguagem é, assim, polissêmica: requer interpretação com base em fatores linguísticos e extralinguísticos. Para entender o que o outro diz, não basta entender suas palavras, mas também seu pensamento e suas motivações.

O discurso interior corresponde à internalização da linguagem. Ao longo de seu desenvolvimento, a pessoa passa de uma fala socializada, comunicação e contato social a uma fala internalizada, instrumento de pensamento, sem vocalização, correspondente a um diálogo consigo mesma.

Para Wallon a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. A emoção é instrumento de sobrevivência típico da espécie humana. O bebê humano, frágil como é, pereceria não fosse sua capacidade de mobilizar poderosamente o ambiente para atender suas necessidades. A função biológica do choro, por exemplo, é atuar fortemente sobre a mãe, fornecendo o primeiro e mais forte vínculo entre os humanos. Assim, a emoção tem raízes na vida orgânica e também a influência. Um estado emocional intenso, por exemplo, provoca perda de lucidez.

Segundo Wallon, a atividade emocional é simultaneamente social e biológica. Através da mediação cultural e social, realiza a transição do estado orgânico para a etapa cognitiva e racional. A consciência afetiva cria no ser humano um vínculo com o ambiente social e garante o acesso ao universo simbólico da cultura base para a atividade cognitiva elaborado e acumulado pelos homens ao longo de sua história. Dessa forma, para Wallon, o psiquismo é uma síntese entre o orgânico e o social. Daí sua natureza contraditória de participar de dois mundos.

A opção metodológica adotada por Wallon é o materialismo dialético. Isso quer dizer que não dá para pensar o desenvolvimento como um processo linear, continuísta, que só caminha para a frente. Pelo contrário, é um processo com idas e vindas, contraditório, paradoxal. Assim, sua teoria da emoção é genética para acompanhar as mudanças funcionais e dialética.

A origem da conduta emocional depende de centros subcorticais de expressão involuntária e incontrolável e torna-se susceptível de controle voluntário com a maturação cortical. Para Wallon, as emoções podem ser de natureza hipotônica ou redutora do tônus como o susto e a depressão e hipertônica ou estimuladora do tônus como a cólera e a ansiedade.

A longa fase emocional da infância tem correspondência na história da espécie humana, é a emoção que garante a solidariedade afetiva e a sobrevivência do indivíduo. Da função social da emoção resultam seu caráter contagioso, a ansiedade infantil pode provocar irritação ou angústia no adulto, por exemplo e a tendência para nutrir-se com a presença do outro, uma plateia alimenta uma chama emocional entre os participantes, por exemplo. Devido a seus efeitos desorganizadores, anárquicos e explosivos, a emoção pode reduzir o funcionamento cognitivo, se a capacidade cortical da ação mental ou motora para retomar o controle da situação for baixa. Se a capacidade cortical for alta, soluções inteligentes poderão ser encontradas.

Para Wallon não existe estado não emocional. Até a serenidade exprime emoção. Assim, a educação da emoção deveria ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica para evitar a formação do “circuito perverso de emoção”: a emoção surge num momento de incompetência do sujeito e, não conseguindo transformar-se em atividade racional, provoca mais incompetência. O efeito desorganizador da emoção concentra a sensibilidade no próprio corpo e diminui a percepção do exterior.

Sobre a afetividade e inteligência o ser humano é afetivo por excelência. É da afetividade que se diferencia a vida racional. No início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas. Ao longo do desenvolvimento, a reciprocidade se mantém de tal forma que às aquisições de uma repercute sobre a outra. A pessoa se constitui por uma sucessão de fases com predomínio, ora do afetivo, ora do cognitivo. Cada fase incorpora as aquisições do nível anterior. Para evoluir, a afetividade depende da inteligência e vice-versa. Dessa forma, não é só a inteligência que evolui, mas também a emoção. Com o desenvolvimento, a afetividade incorpora as conquistas da inteligência e tende a se racionalizar. Por

isso, as formas adultas de afetividade são diferentes das infantis. No início a afetividade é somática, tônica, pura emoção. Alarga seu raio de ação com o surgimento da função simbólica. Na adolescência, exigências racionais são colocadas: respeito recíproco, justiça, igualdade de direitos.

O processo que começa com a simbiose fetal tem por horizonte a individualização. Para Wallon, não há nada mais social do que o processo pelo qual o indivíduo se singulariza, em que o eu se constrói alimentando-se da cultura, sendo que o destino humano, tanto no plano individual quanto no social, é uma obra sempre inacabada.

III - A PRÁTICA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA

3.1 O Homem e o trabalho

Para implantar qualquer projeto educativo comprometido com a mudança da sociedade, é preciso entender o contexto do cotidiano do ser humano, principalmente a sua relação com o trabalho porque o homem mesmo sendo uma espécie é um ser natural, mas sua constituição depende das suas relações sociais, conforme mencionado no capítulo anterior na análise das teorias psicogenéticas de Piaget, Vygotsky, Wallon relacionados aos fatores biológicos e sociais. Assim, as suas relações sociais estão presentes na decorrência do trabalho, enquanto as outras espécies se adaptam à realidade satisfazendo suas necessidades, o homem modifica a realidade pelo trabalho, transformando-a para atender suas necessidades que se vão complexificando na medida do desenvolvimento de sua realidade, portanto, atividade essencialmente humana, o que caracteriza a natureza humana, construindo-a histórica e socialmente.

Concordando com Engels:

“Os animais só podem utilizar a natureza e modificá-la apenas porque nela estão presentes. Já o homem modifica a natureza e a obriga a servi-lo, ou melhor: domina-a. Analisando mais profundamente, não há dúvida de que a diferença fundamental entre os homens e os outros animais está na força do trabalho.” (ENGELS.1986, p. 33).”

Segundo Ana Carolina a educação depende do educador (produtor) para a consecução do seu objetivo (produção) e não se realiza sem a presença ativa do seu consumidor (educando). (MASSAGLIA, 2011, p.6). Assim como a educação é trabalho não material, ou seja, caracterizado pela produção de ideias, valores, símbolos, conceitos, habilidades e etc. Logo, não produz resultados físicos (objetos) e seu produto não se separa nem de seu produtor, nem de seu consumidor na sociedade atual, divergente do trabalho humano material caracterizado pela

produção com a garantia de subsistência, uma disputa que não mais seja baseada em coletividade, mas sim nos indivíduos e nos interesses que têm. Bem como a relação destas faz gerar de forma dialética a destruição dos atuais modelos de sociedade, de produção, de pensamento, e de poder econômico e político, assim estas relações fazem com que pequenos homens possam ser considerados grandes objetos da história e da luta entre pessoas, ao invés do contrário e a produção de objetos tendo o homem como sujeito.

Quando o modo de produção capitalista coloca o homem como objeto e não mais o sujeito, o trabalho se torna fragmentado e perde seu sentido humanizador, pois torna o trabalho algo empobrecido e que não enriquece o desenvolvimento humano, provocando a divisão social do trabalho, a alienação, tema do próximo subcapítulo. Mas é importante é entender que o trabalho é sempre um princípio educativo seja em sua dimensão ontológica quanto em sua dimensão histórica.

A sociedade capitalista tem colocado a escola como mecanismo que adapta seus sujeitos à sociedade na qual estão inseridos, inclusive a aprendizagem na escola influenciando no emprego de uma afetividade e mediações psicopedagógicas questionáveis, pois os aspectos sociais não são puros e a escola acaba tomando a função social de manutenção do sistema por meio das ideias e dos interesses da classe dominante, conseqüentemente, significa contribuir para o projeto neoliberal que impede a ação dos homens na realidade concreta, ocasionando no esvaziamento dos conteúdos adequados e necessários à humanização e de métodos igualmente adequados à apropriação da humanidade social e historicamente construída, propiciando a secundarização da educação escolar minimizando conteúdos e formas de assimilação dos conhecimentos historicamente construídos.

Alguns teóricos discordam desta concepção reprodutivista da educação, na medida em que a sociedade é pensada como organização estática e os sujeitos que dela fazem parte surgem como autômatos. A escola moderna, e também a universidade, surge marcada por contradições que se manifestaram nas revoluções burguesas. As lutas são permanentes e como nunca antes foram tão acirradas.

3.2 Alienação docente: implicações na construção do conhecimento

Antes de avançar sobre o tema central desse subcapítulo é interessante analisar a citação de Marx referente ao processo de alienação:

O ser *estranho* ao qual pertence o trabalho e o produto do trabalho, para o qual o trabalho está a serviço e para a fruição do qual [está] o produto do trabalho, só pode ser o *homem* mesmo. Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder estranho [que] está diante dele, então isto só é possível pelo fato de [o produto do trabalho] pertencer a um *outro homem fora do trabalhador*. Se sua atividade lhe é martírio, então ela tem de ser *fruição* para um outro e alegria de viver para um outro. Não os deuses, não a natureza, apenas o homem mesmo pode ser este poder estranho sobre o homem. (Manuscritos econômico-filosóficos. SP: BOITEMPO, 2010, p. 86.)

A partir do momento em que o a então burguesia revolucionária separa o trabalhador dos instrumentos e meio de produção e, por conseguinte, do conhecimento, da ciência e tecnologia, necessário à produção, estão criadas as condições para o processo de alienação.

Separado dos instrumentos e meios de produção, liberto do jugo da relação de servidão presente no medievo, ao trabalhador resta apenas a propriedade da sua força de trabalho.

Assim, com o advento da divisão sociotécnica do trabalho, engendrada pelo modo de produção capitalista, a força de trabalho do trabalhador torna-se mercadoria: sua produção representa seu valor e seu valor só é considerado quando contribui para a acumulação do capital.

Ele precisa ser o produto da classe dominante, conforme a visão de reprodução, seu papel de mediar e desenvolver no aluno o pensamento crítico e o desenvolvimento cognitivo ficam comprometido. Professores e alunos cada vez mais empobrecidos de conhecimentos pelos quais possam compreender e intervir na realidade, e, já não mais precisarão aprender o conhecimento historicamente acumulado, se adaptando a primazia da alienação.

Mas há outras tantas mediações entre o processo de formação do docente e a sua prática, sobretudo aquela que diz respeito à sua consciência de classe. Como por exemplo, alguns cursos em universidades que divergem desse fenômeno, leitura e/ou teoria que não dialoga com a realidade, com a prática e empiria.

A educação utilizada para conscientização das massas, não é uma redentora humanidade, nem tampouco reprodutora pois pertence a um sistema de instituições sociais, e a crise na educação não é simplesmente a de uma instituição educacional, mas da crise estrutural de todo o sistema da interiorização capitalista. (MÉSZÁROS, 1981, p. 270).

Como estimular uma reflexão crítica e transformadora se os esforços em manter o trabalho pedagógico num ideário que desvaloriza o caráter político da educação? Assim o professor em sua alienação particular reproduz nos discentes práticas valorativas do cotidiano.

Fazendo um panorama da década de 1980 muito se entende que o professor teve sua formação esvaziada, deixando de ser valorizado socialmente, tanto para a classe dominante como para a classe trabalhadora, por isso, a importância das lutas da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, e manifestações no interior das universidades. Uma coisa é o caráter formativo da docência, outra é a desvalorização do profissional pelas políticas educacionais. A escola ou as políticas educacionais que ajustam-se aos interesses da classe dominante por mediação de organismos supranacionais, de entidades representativas do empresariado e movimentos conservadores.

Muitas escolas colocam o educador em condição de ser necessário ou desnecessário, dependendo do projeto com o qual está comprometido, dependendo do nível de consciência profissional do docente em relação ao seu poder de transformação na prática pedagógica.

Os salários e a infraestrutura tiveram queda vertiginosa, o que também contribuiu para a minimização do status do professor, culpabilização do professor pelos males da escola. Outro ponto é que aumentou a demanda pela escola, mas sua qualidade não acompanhou o número de vagas oferecidas, o que fez que os alunos provenientes de melhores condições financeiras migrassem para as escolas privadas.

Segundo Gramsci (1991), todo e qualquer sujeito (singular e coletivo) é intelectual. Portanto, a noção de intelectual em Gramsci é alargada e não se resume a uma elite seja ela qual for.

O neoliberalismo procura evidenciar a educação com os conceitos de globalização, integração, flexibilidade, competitividade etc., uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação. E a educação transformadora? Não é possível fazê-la na atual sociedade, embora seja nela que podemos encontrar os embriões da transformação. Embriões estes possíveis que se desenvolvem somente no terreno movediço das contradições da atual sociedade. Ao mesmo tempo é importante perceber o quanto de avanço na produção do conhecimento científico-tecnológico foi produzido dos anos de 1980-1990 para cá, logo, possível através da educação. A que educação e a que escola-universidade se remete quando se afirma a reprodução? Quantos jovens e adultos, oriundos da classe da trabalhadora, vêm contribuindo para o desenvolvimento científico-tecnológico? A questão não deve se resumir à suposta reprodução da escola/da educação, mas sim à opção política do grupo no poder brasileiro. A implicação de maior importância na alienação do professor no processo educativo é, portanto, levar os alunos à reprodução da sociedade sem consciência de sua inserção nela e dos resultados dessa reprodução para a melhoria de suas próprias vidas.

3.3 Escola: que espaço é esse?

Segundo Massaglia (2011) a Escola pode tornar-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade, depende da atuação nas decisões dos atores envolvidos: pais, alunos e professores como também os conteúdos selecionados desde sua relevância e caráter humanizador e mais ainda de que forma são discutidos. Cabe o professor arguir e sistematizar o conhecimento nas diferentes teorias educacionais, a manutenção do *status quo* ou na luta para fazer da escola um espaço democrático e contribuinte para as transformações da sociedade.

Massaglia (2011) aponta as teorias não críticas, teorias crítico-reprodutivistas e teorias críticas que discorre sobre o papel da Escola e atuação nas decisões dos atores envolvidos: pais, alunos e professores em uma sociedade capitalista, cuja à educação foca na qualificação de mão de obra e na formação para o controle político, na preparação daqueles que determinarão os rumos da sociedade enquanto a mão de obra mantém a estrutura social.

As teorias não críticas desempenharam e ainda desempenham grande poder sobre as práticas pedagógicas exercidas, tendo a ação da escola como a de adequação do indivíduo à sociedade. Daí entendendo as transformações das escolas no decorrer do tempo desde a escola tradicional onde o ensino centrado na autoridade do professor, os conteúdos não estão relacionados à realidade e o aluno deve aprender pela repetição e memorização, no entanto, ao longo do tempo essa escola foi sendo progressivamente criticada porque nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos, porque não atendia a universalização, ela esteve ligada à fase revolucionária da burguesia, que se contrapunha à concepção medieval.

Essa escola estava articulada a um processo político de superação da Idade Média e consolidação da burguesia e sua ordem democrática no poder, a escola é erigida no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos, e validação das desigualdades como algo natural e impossível de ser superado considerada a “aceitação”, assim, o eixo da questão pedagógica, antes centrado no conteúdo, no professor e na diretividade, agora se desloca para os métodos ou processos pedagógicos, para o aluno e para a não diretividade, tratando-se de uma teoria onde o importante não é aprender, mas aprender a aprender, mas restrito a pequenos grupos de elite e as redes oficiais, como consequência, rebaixou-se o nível de ensino destinado à classe trabalhadora, que não mais tinha na escola o espaço singular de acesso ao conhecimento elaborado, pois este ficou em segundo plano.

Dessa forma, a burguesia passa a propor uma pedagogia que legitima a diferença entre os homens, a pedagogia da existência, que “[...] vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios. [...] Nesse momento, a classe revolucionária é outra: não é mais a burguesia, é exatamente aquela classe que a burguesia explora” (SAVIANI, 2008b, p. 34).

Na atualidade, remontando ao movimento da pedagogia nova ou escolanovismo, as pedagogias do “aprender a aprender” têm se firmado hegemonicamente, sendo diferentes discursos (construtivismo, pedagogia das competências, pedagogia de projetos, pedagogia do professor reflexivo etc.) variantes de uma mesma concepção no universo ideológico do neoliberalismo, que valoriza o conhecimento tácito, imediato, aparente, cotidiano em si e o pós-modernismo, onde o conhecimento é relativo, trata-se de uma construção mental individual ou coletiva que não tem o poder de se apropriar objetivamente da realidade, reduzindo-se a sinais, convenções e práticas culturalmente justificadas.

E para a classe trabalhadora a tendência tecnicista cabendo ao professor executar técnicas que garantam a aprendizagem de conteúdos que estão restritos a informações técnicas, sem permitirem discussões que considerem outros pontos de vista. Tanto professores quanto alunos não são mais elementos centrais do processo educativo, pois a organização racional, que proporcione a eficiência e a produtividade, será o componente principal desta pedagogia preocupada em formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade.

As teorias crítico-reprodutivistas influenciou estudos sobre a educação na América Latina, especialmente na década de 1970 e deve ser considerado crítico, porque compreende a educação em sua relação com a sociedade, nesse grupo estão as teorias da escola como violência simbólica, da escola como aparelho ideológico do Estado e da escola dualista, o Estado, como aparelho repressivo, em que o indivíduo respeita as leis para não ser punido versa como papel ideológico e as instituições que garantem a dominação pela ideologia, visa garantir a ordem vigente, tendo como um de seus instrumentos a escola.

Porém, como “[...] chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de ‘teorias crítico-reprodutivistas’” Nesse sentido, essas teorias, ao mesmo tempo em que desvelaram a articulação da educação com os interesses da burguesia, também propagaram o pessimismo entre os educadores, impactados com a impossibilidade de “[...] articular os sistemas de ensino com os esforços de

superação do problema da marginalidade [...]” (SAVIANI, 2008b, p. 13. idem, p. 24).

A cultura torna-se instrumento de poder, pois legitima a ordem vigente, e a violência simbólica é exercida pelo poder de imposição das ideias transmitidas por meio da comunicação cultural, da doutrinação política e religiosa, das práticas esportivas, da educação escolar. Assim as condições materiais que estão postas na transformação da natureza em cultura se dão por meio da ideologia. A exploração e a dominação de uma classe são veladas, de forma que a classe trabalhadora acredita serem valores universais aqueles impostos pela classe dominante.

As teorias críticas se preocupam em fazer uma análise crítica da sociedade e da educação, entendem que a educação, como fenômeno social, é determinada pelas classes sociais opostas, com interesses, valores e comportamentos diversos com propostas inspiradas nas concepções libertadora e libertária, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica.

Desta forma, considera-se que na busca da superação das pedagogias tradicional e do “aprender a aprender” a pedagogia histórico-crítica se torna referência por sua coerência teórica e posicionamento ideológico.

A reflexão desenvolvida pela pedagogia histórico-crítica busca propor novos caminhos, para que a crítica não seja esvaziada pela falta de soluções e organização metodológica do pensamento o ponto de partida da prática educativa é a prática social, ou seja, levar em conta a realidade social do educando. Neste primeiro momento, o professor tem uma “síntese precária”, pois há um conhecimento e experiências em relação à prática social, mas seu conhecimento é limitado, pois ele ainda não tem claro o nível de compreensão dos seus alunos.

Como abordar nesse primeiro momento o aluno? Assim, reforça o tema desse presente trabalho e a relevância do emprego da afetividade e aprendizagem na escola, e nos remete as perspectivas psicopedagógicas, pois o método articula-se com o nível de desenvolvimento efetivo do aluno, tendo em vista a adequação do ensino aos conhecimentos já apropriados e ao desenvolvimento iminente, no qual o ensino deve atuar. Com isso se quer dizer que esse momento deve, com base nas demandas a prática social, não só as demandas do cotidiano, mas em selecionar os conhecimentos historicamente construídos que devam ser transmitidos, traduzidos

em saber escolar. O ponto de partida da prática educativa é a busca pela apropriação, por parte dos alunos, das objetivações humanas. As experiências do cotidiano do aluno, pode contribuir para a estruturação do início da ação pedagógica, mas são baseadas no senso comum, referem-se ao conhecimento “em-si” e a forma de conhecimento que a escola deve dedicar-se a desenvolver é o conhecimento “para-si”.

[...] sem dúvida alguma, a experiência da vida cotidiana da criança deve ser levada em conta no processo de ensino-aprendizagem, no entanto o professor deve agir na reestruturação qualitativa deste conhecimento espontâneo, levando o aluno a superá-lo por meio da apropriação do conhecimento científico-teórico. Na relação dialética entre conceito espontâneo e conceito científico, percebe-se o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. (FACCI, 2004b, p. 235)

O próximo passo é a *Problematização*, momento de levantar as questões postas pela prática social. É a ocasião em que “[...] se toma evidente a relação escola-sociedade com as questões da prática social (que precisam ser resolvidas) e os conhecimentos científicos e tecnológicos (que devem ser acionados)” (Vale, 1994, p. 220). Experimentar a forma e o conteúdo das respostas dadas à prática social, questionando essas respostas, apontando suas insuficiências e incompletudes; corroborar que a realidade é composta por diversos elementos interligá-los, que envolvem uma série de procedimentos e ações que precisam ser discutidas.

Dando continuidade à próxima etapa com a *Instrumentalização*, que consiste em oferecer condições para que o aluno adquira o conhecimento, o objeto da ação educativa é feita na mobilização dos alunos para o conteúdo que está em questão, é preciso instrumentalizar os educandos para equacionar os problemas levantados no momento anterior, possibilitando-lhes, de posse dos instrumentos culturais que lhes permitam compreender o fenômeno em questão de forma mais complexa e sintética, dar novas respostas aos problemas colocados.

A produção do saber é social, se dá no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola:

se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber (Saviani, 2003, p.77).

O próximo caminho é a *Catarse*, momento culminante do processo educativo, quando o aluno apreende o fenômeno de forma mais complexa. Há uma transformação e a aprendizagem efetiva acontece.

Enfim, no ponto de chegada da prática educativa, prática social modificada, o discente tendo adquirido e sintetizado o conhecimento, tem entendimento e senso crítico para buscar seus objetivos de maneira transformadora. Quando o aluno problematiza a prática social e evolui da *síncrese* para a *síntese*, está no caminho da compreensão do fenômeno em sua totalidade.

O desenvolvimento de ações coletivas conscientemente dirigidas para a meta de superação da sociedade capitalista. É nesse sentido que se interpretam as palavras de Dermeval Saviani quando este afirmou que a tarefa da pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2003, p. 9).

3.4 Erro, Resiliência e a Produção do Fracasso escolar: Implicações no contexto educacional

Correlacionado a prática pedagógica histórica-crítica, as relações homem trabalho, a alienação docente nas implicações na construção do conhecimento e o contexto do espaço escolar pretendo refletir um pouco nesse subcapítulo sobre o fracasso escolar considerando especialmente a análise presente na obra de Maria Helena Souza Patto intitulada “A produção do Fracasso Escolar” e os apontamentos

publicados por José Sérgio de Carvalho no livro “Erro e Fracasso na Escola”, relacionando-os à promoção da resiliência por entender que tais estudos são relevantes para subsidiar apontamentos referentes ao tema, sobre os aspectos cognitivos e afetivo no desenvolvimento de crianças em situação de vulnerabilidade social por mediação de ações psicopedagógicas.

O fracasso escolar pode ser compreendido como um fenômeno que expressa a complexidade da sociedade atual, produzido por múltiplas determinações. Outro aspecto diz respeito à questão do erro no cotidiano escolar, na pesquisa em campo presente na obra de Patto (1997) as violências simbólicas, físicas e verbais eram constantes nas salas de aulas, como constatou a pesquisadora. Tendo como fundamento os mitos difundidos por pseudoteorias, as professoras, arbitrariamente, reproduziam a violência, classificando, discriminando e patologizando as crianças. O hábito de falar mal dos alunos, focalizando apenas as vulnerabilidades, esquivando-se das potencialidades inerentes a cada indivíduo, refletia, de acordo com Patto, o grau de alienação das docentes. Enquanto o papel da escola deveria ser um ambiente propício para a promoção da resiliência, uma vez que a superação do erro pode estar relacionada à possibilidade da pessoa se construir positivamente frente às adversidades.

O desafio do educador é aplicar com afetividade e caminhar no sentido de superar as concepções que culpabilizam ou patologizam os alunos isoladamente pelo seu fracasso, considerando o contexto social, político e econômico no qual está inserido, suas consequências para a aprendizagem, passando a olhar com mais atenção para seu cotidiano e para as interações que este sujeito estabelece com seus pares. Mediando a promoção da resiliência no ambiente escolar porque constitui em um espaço para a superação das adversidades que surgem a partir dos erros cometidos pelos estudantes visando o sucesso na escolarização.

Patto(1997) na obra acima citada formulou algumas conclusões: a primeira é que as teorias sobre o fracasso escolar que enfatizam o *déficit* e as diferenças culturais carecem de revisão, devendo levar em conta os mecanismos escolares que produzem as dificuldades de aprendizagem; a segunda é que o fracasso escolar da escola pública de primeiro grau resulta de um sistema educativo que produz obstáculos à concretização de seus objetivos; a terceira conclusão é que o fracasso

escolar é legitimado e mantido através de um discurso científico naturalizador desse processo; e a quarta é a relação entre mecanismos neutralizadores de conflitos e manifestações torna a escola um lugar apropriado à passagem ao compromisso humano-genético.

Segundo Patto (1997) as explicações relacionadas as origens históricas do fracasso escolar, estavam diretamente ligadas ao modo capitalista de compreender a realidade, e como esse discurso preservava a situação de dominação sofrida pelas famílias mais pobres. Esclarece sobre as questões políticas que envolvem a abordagem dos problemas escolares, onde fica evidente o interesse e a manipulação das classes dominantes.

A escola é considerada um instrumento de ascensão e prestígio social. Uma trajetória que permite desvendar a hegemonia do pensamento liberal e de ascensão da burguesia, uma vez que se fazia presente o discurso da crença na possibilidade de uma sociedade igualitária e democrática, nesse contexto, explicar as desigualdades de uma sociedade com modo de produção capitalista tornou-se o foco de ciências como a Pedagogia, Sociologia e a Psicologia. A Psicologia propõe desde a Teoria da Hereditariedade da inteligência onde os negros e pobres são considerados inferiores aos demais até a Teoria do Déficit ou Carência Cultural que não permite ao aluno diferente das classes mais privilegiadas desenvolver-se ou competir de maneira igualitária. A Psicologia científica, por meio dos resultados dos testes de inteligência oferece a explicação e a mensuração das diferenças individuais, consolidando a ideia de que os mais capazes ocupam as melhores posições na sociedade. E no Brasil, existiam fortes pensamentos preconceituosos contra o negro, mestiço e o índio, que eram considerados inferiores e com personalidade selvagem.

Nas palavras de Patto (1999, p.63), a "pedagogia nova e a psicologia científica nasceram imbuídas do espírito liberal e propuseram-se, desde o início, a identificar e promover os mais capazes, independentemente de origem étnica e social", o que era muito difícil devido seletividade social que era mantida na escola. Com a Escola Nova assegurou o reconhecimento da especificidade psicológica da criança, seu processo de aprendizagem, bem como novas maneiras de desenvolver suas potencialidades. Mas as condições de vida da criança, a falta de adequação da

escola pública para trabalhar com esses alunos e ainda, em relação à figura do professor, destaca a ausência de sensibilidade e de conhecimentos da realidade vivida pelos alunos devido à distância cultural existente entre eles. Infelizmente a escola vai se apropriando dessas teorias, pregando um discurso de uma educação igualitária. No entanto, a responsabilidade do fracasso escolar ora é depositada no aluno nas classes populares, ou na sua própria inadequação ao sistema ou a fatores externos.

Patto (1999) estimula a reflexão em outras teorias que contrapõe as visões psicologizantes, da carência cultural e das dificuldades de aprendizagem, ao discurso de que o fracasso é culpa do aluno ou de sua família reforçando analisar a proporção muito maior dos determinantes institucionais e sociais na produção do fracasso escolar do que problemas emocionais, orgânicos e neurológicos. Destaca Lahire (1997), quanto ao estudo de análise das diferentes estruturas familiares e fatores que poderiam estar diretamente relacionados à questão. Mostrou casos de sucesso de crianças que conviviam em ambientes tidos como inadequados por conta de sua pobreza para o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, bem como casos de fracasso de crianças que conviviam em ambientes considerados favoráveis para seu desenvolvimento e aprendizagem:

De certo modo, essas diferentes hipóteses procuram centrar a interpretação das situações improváveis de “êxito” sobre um fator explicativo dominante, sobre um *primum móbile*, enquanto as configurações familiares efetivas deixam claras combinações sempre específicas de certos traços pertinentes. (...) Estes diferentes modelos implícitos ou explícitos de “sucesso” (que cada pesquisador, segundo sua própria trajetória social, tem tendência a universalizar) tendem a fazer esquecer que as combinações entre as dimensões moral, econômica, política, religiosa podem ser múltiplas e que os graus de “êxito” comparáveis sob o ângulo dos desempenhos, dos resultados, podem esconder às vezes estilos de sucesso diferentes (LAHIRE, 1997).

O erro cometido pelo aluno especialmente em tarefas escolares são publicamente expostos e inadmissíveis por aqueles que possuem o poder, tanto dentro quanto fora da instituição escolar, no entanto, contrariando o processo de desenvolvimento natural da aprendizagem que entende que o erro faz parte da aprendizagem, deveria ser algo natural seja nos aspectos relacionados à vida

profissional, pessoal ou escolar, mas aqueles que erram são excluídos simbolicamente da escola e, muitas vezes, privados do direito a fruição de bens culturais e materiais produzidos pela humanidade.

Teixeira e Nunes (2008) afirmam que o erro nem sempre aponta a falta de um conhecimento ou o não domínio de uma determinada informação, o erro pode se configurar em um potente sinalizador da trajetória traçada pelo aluno na tentativa de sanar suas dúvidas e avançar em termos de aprendizagem e desenvolvimento, pode revelar aspectos relevantes quanto ao ensino e a aprendizagem. As autoras registram que o erro é um:

[...] sinalizador da aprendizagem e do movimento vivenciado pelos alunos durante esse processo, podendo, daí, iniciar as aprendizagens já realizadas, os saberes consolidados e, também, construir novos saberes, tendo o espaço da sala de aula como locus privilegiado para intervenções e mediações pedagógicas. (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p. 78).

É necessário lançar um novo olhar acerca das produções dos alunos com o intuito de compreendê-lo e não apenas julgá-lo como incapaz.

E sobre o tema da Resiliência no campo da educação escolar, vários autores ressaltam que a instituição escolar pode ser considerada um dos espaços mais eficazes para a promoção de resiliência a ser utilizado pela sociedade, pois reúne uma diversidade de sujeitos e ainda articula o profissional docente ao aluno, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano.

Corroborando com essa ideia, Tavares (2001) afirma que:

A resiliência é a capacidade de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante desses desafios e circunstâncias desfavoráveis, tendo uma atitude otimista, positiva e perseverante e mantendo um equilíbrio dinâmico durante e após os embates – uma característica de personalidade que, ativada e desenvolvida, possibilita ao sujeito superar-se e às pressões de seu mundo, desenvolver um autoconceito realista, autoconfiança e um senso de autoproteção que não desconsidera a abertura ao novo, à mudança, ao outro e à realidade subjacente (Tavares, 2001, p.29)

É necessário um olhar atento do docente, pois a ele precisa ser oportunizado construir essa condição resiliente diante das adversidades que a ele se impõe.

Sendo assim, se faz necessário fortalecer as relações no ambiente escolar, propiciando alguns métodos psicopedagógicos como: o clima dialógico na comunidade escolar, valorização dos estudantes como protagonistas, trabalho coletivo, autoridade escolar compartilhada, existindo uma evidente liderança dos diretores, planejamento participativo, rotinas e atividades que vão além dos horários escolares, relação de afeto, respeito, diálogo e confiança entre os alunos, professores e gestores, participação da família e da comunidade nas atividades educacionais, ressignificação do espaço físico da escola, incremento da sociabilidade e construção do sentido de pertencimento, gestão inovadora, aberta e flexível às mudanças, administração eficiente, estabilidade de recursos financeiros e materiais necessários às atividades pedagógicas.

Nesse contexto, cabe ao professor, assumir o papel de instigador de curiosidades, de ajudante no processo de autoconhecimento e de automotivação do estudante, de estimulador de relações interpessoais saudáveis e de especialista na administração do tempo (ANTUNES, 2007).

3.5 A formação da consciência, o desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar

Maria Valéria e demais autores (2016) aponta que a psicologia histórico-cultural coloca em questão a tarefa do psiquismo em relação à construção do conhecimento, em relação à formação da consciência, dado que implica o desafio de apreender mediadamente o que é dado imediatamente pela captação sensorial. Mas como aplicar a formação da consciência omnilateral na educação? Uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, uma operação mental que consiste em transformar conceitos abstratos em objetos ou mesmo tratar seres humanos como objetos, pelas relações burguesas estranhadas. A resposta mais coerente é a Mediação, categoria central, também, na psicologia histórico-cultural, é a tarefa essencial de uma educação escolar, apontar e mediar a relação sujeito-objeto, disponibilizando o acervo de significações histórico-socialmente construído, oportunizando a formação dos verdadeiros conceitos. E como o desenvolvimento do psiquismo humano

identifica-se com a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, a quem cumpre a tarefa de orientar o homem, objetiva e subjetivamente, na realidade concreta, logo, a importância da internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica é um processo necessariamente mediado, e dele resulta o próprio desenvolvimento do psiquismo humano.

A psicologia histórico-cultural, não sendo uma teoria pedagógica, necessita de mediação pedagógica para que seus postulados se concretizem no campo da educação escolar. Há que se identificar, portanto, qual educação escolar se coloca a serviço da implementação dos princípios vigotskyanos, segundo (MARTINS, 2013b) a qual o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos com a formação das funções psíquicas superiores, pressupõe, por interioridade, um tipo especial de educação escolar, apto a promover a mediação com a afetividade e pressupostos psicopedagógicos.

Maria Valéria e demais autores (2016) assinalam que os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural apontam na direção da pedagogia histórico-crítica (MARTINS, 2013b), para quem, dentre outros princípios, destaca:

1. O processo de construção do conhecimento pressupõe a superação da síncrese pela mediação da análise, tendo em vista a formulação da síntese, condição para a formação dos 'verdadeiros conceitos'.
2. À educação escolar compete, articulando forma e conteúdo, socializar os conhecimentos historicamente sistematizados ampliando o universo de significações, todavia, de significações calcadas naquilo que rege, objetivamente, a realidade concreta.
3. O trabalho pedagógico, pautado no ensino de conceitos científicos é mediação requerida à reprodução do concreto pela via do pensamento, é exigência para o alcance do pensamento abstrato e enriquecimento da consciência dos indivíduos.
4. "Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, a ai se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica" (SAVIANI, 2003, p. 13).

Logo, a psicologia histórico-cultural demanda alianças com uma teoria pedagógica que auxilie a educação escolar na direção da socialização do produto do

trabalho histórico de decodificação abstrata da realidade concreta, ou seja, de uma educação escolar que se constitui tendo em vista o ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados e, ao fazê-lo, corrobore o enriquecimento do universo de significações instituinte da consciência dos indivíduos, e não mais com ideários pedagógicos reiterativos de uma educação escolar calcada no espontaneísmo, no pragmatismo, na heterogeneidade das demandas da vida cotidiana, nos conceitos espontâneos e de senso comum e, sobretudo, voltada para o atendimento das necessidades do aluno empírico, não adianta tratar com igualdade o desigual, é um processo, logo, é preciso tratá-lo como desigual buscando à reflexão e ações pedagógicas e psicopedagógicas com afetividade que tratem essas questões das vulnerabilidades. Entender o erro que faz parte da aprendizagem, desenvolver no espaço escolar a resiliência e combater as variáveis que promovem o fracasso escolar, com o cuidado na análise evitando de culpabilizar somente as questões sociais e econômicas levantadas pelo capitalismo exacerbado já mencionadas nos capítulos anteriores. Em virtude de alguns casos de sucesso escolar com indivíduos de classes desfavorecidas, citada nos estudos de Bernard Lahire: "A escola é a estrutura estável de quem vive numa família instável." Rompendo com a ideia do sucesso escolar ser possível para quem tem apenas o capital intelectual defendido por Pierre Bourdieu, e a reprodução do engessamento dos fundamentos das teorias psicogenéticas de Jean Piaget e Vygotsky, sem reflexão, mas nas diversas possibilidades no cruzamento de cada teoria e aplicabilidade no cenário real das escolas.

IV - MEDIAÇÃO DE AÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS

4.1 Como melhorar o desempenho escolar e o desenvolvimento cognitivo utilizando as ações psicopedagógicas e o emprego da afetividade?

Pato (1997) elenca em sua obra a Introdução à psicologia escolar algumas mediações de ações psicopedagógicas e o emprego da afetividade em alguns casos em seu estudo em campo escolar. A autora destaca alguns casos e os bons resultados advindos desse tipo de mediação:

Por exemplo no Case da classe indisciplinada: considerada uma classe desinteressada. Para o professor, a representação de competência profissional está associada ao bom domínio da classe, seja ele obtido por métodos autocráticos, seja através de atitudes persuasivas, para a autora o aluno indisciplinado é aquele caracterizado como desobediente, que não cumpre ordens, nem aceita os padrões do grupo; que desafia a autoridade; agride os colegas com palavras de baixo calão; briga e bate neles, destrói suas coisas; agride a professora, desrespeitando-a; é irrequieto e perturba o trabalho dos demais; é irônico, cruel, revoltado e apresenta, na maior parte dos casos, péssimo aproveitamento, cujos problemas de comportamento são provenientes de três fontes principais:

- 1) falta de motivação na aprendizagem, geralmente relacionada a problemas específicos, que o professor assume como falha sua;
- 2) grande diversidade de idades de níveis de aproveitamento na classe, incluindo a presença dos repetentes;
- 3) baixo nível socioeconômico, definido pejorativamente como nível socioeconômico "ruim", de onde provêm alunos "revoltados contra tudo". (Pato, 1997, p. 343).

Dentro de uma perspectiva psicopedagógica, as medidas que surtem melhor resultado, e que são mais frequentemente mencionadas, tanto nos casos individuais quanto nas classes indisciplinadas, são as que consistem em demonstração de afeto e atenção por parte do professor. (Pato, 1997) E agir com afetividade é intensificar o diálogo entre aluno e professor, atribuição de pequenas responsabilidades a alunos problemáticos, da conversa com os pais, o comportamento tende a melhorar,

costumam produzir bons resultados as discussões que levam à organização de padrões de comportamento elaborados pelos próprios alunos. Quando o professor procura dosar a matéria de modo mais adequado, ou retomar pontos falhos no decorrer do processo da aprendizagem, melhores resultados são obtidos. Esses recursos de natureza psicopedagógica não levam em conta a problemática do aluno em termos de sua integração a um grupo específico da sociedade urbano-industrial. Quando considerados isoladamente, mascaram o fato de que as medidas assumidas vêm impregnadas de uma moralidade que dá por suposta a sua superioridade sobre a dos alunos.

A psicopedagogia como um campo do conhecimento que mescla as ciências da psicologia e pedagogia, estuda sobre o processo de aprendizagem humana com o objetivo de melhorar o processo de aprendizado e melhorar o desempenho de crianças, adolescentes e adultos. Assim o emprego dessa especialidade facilita na identificação das dificuldades e falhas no processo de ensino, se utiliza dos conhecimentos da pedagogia, psicologia, antropologia, psicanálise, neurologia, fonoaudiologia e psicolinguística. O docente busca compreender o processo de absorção de informações e construção de conhecimentos dos indivíduos em todas as fases da vida humana, busca compreender o processo de absorção de informações e construção de conhecimentos dos indivíduos em todas as fases da vida humana.

E nos atendimentos clínicos com indivíduos, o psicopedagogo é capaz de identificar dificuldades, problemas e distúrbios no processo de aprendizagem, sejam de natureza emocional, social, física ou mental. Então, ele aplica métodos para a solução ou prevenção dos problemas.

Pato reforça que há muito por fazer nas escolas, nos institutos e nas universidades. Trata-se de esclarecer o sentido desta política e a maneira pela qual os professores estão dispostos a ser autênticos educadores, "atingindo o corpo e a mente dos alunos, seu pensamento e sua imaginação, suas necessidades intelectuais e afetivas", a fim de convertê-los em verdadeiros sujeitos. (Pato, 1997, p.345)

E como recuperar o aluno como pessoa, como eixo de nosso trabalho pedagógico para, assim, incorporá-lo, mas de um modo mais consciente e mais crítico, na sociedade a que pertence? Através da Mediação com a intervenção

psicopedagógica, visando a solução dos problemas de aprendizagem, com enfoque o indivíduo ou a instituição de ensino; realização de diagnóstico e intervenção psicopedagógica, mediante a utilização de instrumentos e técnicas da Psicopedagogia; consultoria e assessoria psicopedagógicas; apoio psicopedagógico aos trabalhos educacionais; orientação, coordenação e supervisão de cursos de Psicopedagogia; direção de serviços de Psicopedagogia em estabelecimentos públicos ou privados; produção e divulgação do conhecimento científico e tecnológico relacionado com a aprendizagem humana.

O verdadeiro compromisso é tríplice conforme explicitado por Pato (1997): como cientistas e educadores, criar uma nova imagem do homem (papel desmistificante); como autênticos humanistas, criar a imagem de um homem novo (papel reestruturante); A psicopatologia do vínculo professor-aluno como cidadãos, contribuir para o nascimento de um homem novo (papel revolucionário). (PATO,1997, p.385)

Outro exemplo dos cases apontado por Pato (1997) foi alguns relatos em que alunos simulam desmaios para chamar a atenção do professor. Há outros de crianças com saúde precária, que fazem chantagem afetiva com o professor prevalecendo-se de seu estado atual ou passado. (PATO,1997, p.354)

Foram notificados, também, casos embaraçosos de crianças que não controlam a micção, o ato de expelir urina, voluntariamente ou não. E que apresentam cacoetes os quais provocam a ridicularização dos colegas, que expõem vermes em classe ou que manifestam características muito acentuadas de deficiência mental. Para essa ampla variação de dificuldades, o surpreendente é que as soluções aventadas pelos professores continuam sendo sempre as mesmas empregadas para os outros tipos de problemas.

Dentro de uma perspectiva psicopedagógica o elogio, o apoio emocional, a atenção especial permanecem como os grandes remédios para qualquer espécie de mal. No depoimento dos professores ficam caracterizados três tipos de reação de pais:

- 1) a de muita ansiedade sobre o estado de saúde dos filhos (geralmente quando a criança teve ou tem alguma doença grave), e que resulta em pressão sobre o professor a fim de que este lhe proporcione tratamento especial;

2) a de boa vontade, de pais sem muitas condições de assumir a iniciativa na busca de atendimento médico para os filhos; estes atendem à solicitação dos professores referentes a encaminhamento

3) a de indiferença em relação às deficiências da criança, que os leva a não tomarem providência alguma a respeito. Note-se que nos dois últimos tipos de reação mencionados e que são, aliás, os que ocorrem em maior porcentagem — fica patente a tentativa do professor de transportar parte de sua responsabilidade para outra alçada. (PATO, 1997, p.385)

Assim, o elogio, o apoio emocional, a atenção especial permanecem como os grandes remédios para qualquer espécie de mal. O lamentável é que, na maioria das vezes, o atendimento do professor termine ou derive para as respostas meramente emocionais e transferência para um médico a fim do acompanhamento de problemas de saúde dos alunos, enquanto a mediação psicopedagógica e o emprego da afetividade no campo da aprendizagem poderia reverter o fracasso escolar, aprimorar o desenvolvimento cognitivo e a resiliência no campo educacional e por sua vez, combater muitas das questões das vulnerabilidades na educação nas diversas classes sociais provocadas pelo capitalismo conforme comentadas nos capítulos anteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas se constituem em um recorte de alguns desdobramentos possíveis para o estudo do tema, desde as características do universo ideológico neoliberal, pós-moderno, construtivismo e as interfaces entre construtivismo e pós-modernismo e as tentativas de unificação das ideias de Piaget e Vygotsky tecidas a partir de apontamentos históricos e sociais que durante décadas foram reproduzidas no contexto escolar.

O desafio do educador de não ter uma visão da escola apenas como o local de transmissão de um saber objetivo sobre a realidade natural e social, mas em oportunizar as condições para um processo coletivo e interativo de compartilhamento e edificação de significados pessoais, sociais e culturais conforme um contexto interativo, visto que, no construtivismo social moderno esse relativismo é fraco, e como o conhecimento é socialmente construído, portanto, são igualmente válidos quando não exista nenhum critério externo em relação ao qual se possa julgar sua vaidade. O pensamento pós-moderno leva ao questionamento da própria denominação “teoria crítica da educação”, posto que não existiria mais uma posição a partir da qual se possa definir o que seja e o que não seja crítico. Portanto, o construtivismo, ao mesmo tempo em que difunde ideias pós-modernas na educação, apropria-se de certas ideias de Vygotsky, remodelando-as de forma a torná-las compatíveis com o relativismo pós-moderno e pós-estruturalista.

Após a análise minuciosa de alguns fragmentos relacionados as teorias psicogenéticas de Piaget, Vygotsky e Wallon com relação aos fatores biológicos e sociais com o lugar da interação desembocando nos temas da afetividade, cognição, desenvolvimento do juízo moral e fases do desenvolvimento cognitivo de cada teórico psicogenético foi possível refletir que cada teoria tem uma colaboração para o campo da educação na aprendizagem e aplicabilidade da mediação através da afetividade e métodos psicopedagógicos.

Enquanto a apreciação sobre a prática pedagógica histórico-crítica e questões das vulnerabilidades entre o homem e o trabalho, alienação docente e as implicações na construção do conhecimento e a ponderação sobre a Escola, como um espaço de possibilidades foi possível entender a influência do modo de produção

capitalista que coloca o homem como objeto e não mais o sujeito, o trabalho se torna fragmentado e perde seu sentido humanizador, pois torna o trabalho algo empobrecido e que não enriquece o desenvolvimento humano, provocando a divisão social do trabalho, e a alienação.

A sociedade capitalista tem colocado a escola como mecanismo que adapta seus sujeitos à sociedade na qual estão inseridos, inclusive a aprendizagem na escola influenciando no emprego de uma afetividade e mediações psicopedagógicas questionáveis, pois os aspectos sociais não são puros e a escola acaba tomando a função social de manutenção do sistema por meio das ideias e dos interesses da classe dominante, conseqüentemente, significa contribuir para o projeto neoliberal que impede a ação dos homens na realidade concreta, ocasionando no esvaziamento dos conteúdos adequados e necessários à humanização e de métodos igualmente adequados à apropriação da humanidade social e historicamente construída, propiciando a secundarização da educação escolar minimizando conteúdos e formas de assimilação dos conhecimentos historicamente construídos.

As questões relacionadas ao desafio de compreender o fracasso escolar levantado no presente trabalho, exige aprofundamento maior nas discussões coletivas desse tema nas instituições de ensino e órgãos governamentais visando apontar as possibilidades de superação e organização de ações que possibilitem a ressignificação e a construção de sucesso no âmbito educacional, assim reforça os benefícios da mediação pelo docente das ações psicopedagógicas e o emprego da afetividade a fim de melhorar o desempenho escolar e o desenvolvimento cognitivo dos discentes.

Outra conclusão é que não adianta tratar com igualdade o desigual, é um processo, logo, é preciso tratá-lo como desigual buscando à reflexão, ações pedagógicas e psicopedagógicas com afetividade que tratem essas questões das vulnerabilidades. Entender o erro que faz parte da aprendizagem, desenvolver no espaço escolar a resiliência e combater as variáveis que promovem o fracasso escolar, com o cuidado na análise evitando de culpabilizar somente as questões sociais e econômicas levantadas pelo capitalismo exacerbado e ao mesmo tempo refletir em alguns casos de sucesso escolar com indivíduos de classes

desfavorecidas citada nos estudos de Bernard Lahire. O que fica de proposta para reflexão nos próximos trabalhos é a citação de Lahire que: “A escola é a estrutura estável de quem vive numa família instável.” Rompendo com a ideia do sucesso escolar ser possível para quem tem apenas o capital intelectual defendido por Pierre Bourdieu, e a reprodução do engessamento dos fundamentos das teorias psicogenéticas de Jean Piaget, Vygotsky, Wallon sem reflexão, mas nas diversas possibilidades no cruzamento de cada teoria e aplicabilidade no cenário real das escolas no emprego da afetividade, mediação psicopedagógica e por sua vez, caminhar no sentido de suplantar as concepções que culpabilizam e/ou patologizam os estudantes isoladamente pelo seu fracasso sem considerar o contexto social, político e econômico no qual está inserido, passando a olhar com mais cautela para seu cotidiano e as interações que este sujeito constitui com seus pares.

Conjeturar sobre o mote do erro na escola inserida em uma sociedade contemporânea é discorrer em reorientar o ser humano no mundo, é reconfigurar o espaço e o tempo de aprender e ensinar, é reelaborar a cultura pessoal e profissional. Tendo em vista esses objetivos, a promoção da resiliência no ambiente escolar é importante para a superação das adversidades que podem surgir a partir dos erros de escolarização cometidos pelos estudantes, para situar vínculos de sociabilidade, atitudes e comportamentos positivos, reafirmando valores e evitando, dessa forma, o isolamento social que leva a outros problemas graves como violência e a discriminação. A atmosfera escolar poderá ser resiliente se os professores compreenderem a importância de trabalhar estratégias e construções apropriadas de fortalecer a capacidade dos docentes lidarem com suas dificuldades.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. *Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BARBOSA, Maria Valéria; Miller Stela; MELLO, Suely Amaral. *Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar*. S.P.: Acadêmica, 2016.

BOSSA, Nádia.A. *A Psicopedagogia no Brasil*. Porto Alegre: Arimed, 2000.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (versão atualizada, 2019).

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares*. In: AQUINO, Julio Groppa. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, p 11-24.

COOB, P (1998). “Onde Está a Mente? Uma Coordenação das Abordagens Sociocultural e Cognitivo-Construtivista”. In: FOSNOT, C. T (org.). *Construtivismo-Teoria, Perspectivas e Práticas Pedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

DA SILVA, Nelma Albino. *A Importância da Afetividade na Relação Professor-Aluno*. Brasil, 2013, 44 páginas. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

DANTAS, Heloisa. *A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. Piaget, Vygotsky e Wallon: as teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Sumus, 1992.

DE LA TAILLE, Yves. *Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. Piaget, Vygotsky e Wallon: as teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Sumus, 1992.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Coleção educação contemporânea, 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ENGELS, Frederick. (1986). *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. 3. ed. São Paulo, Global.

FACCI, M. G. D. (2004a). “A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski”. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, pp. 64-81.

FERNANDÉZ, Alicia. *A Inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERNANDÉZ, Alicia. *O Saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre. Artmed, 2001.

FREderico, C. (1997). "Razão e Desrazão: A Lógica das Coisas e a Pós-Modernidade". *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo: Cortez, (55): 174-187, nov. 1997.

GRAMSCI, Antônio. (1991). *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

LAHIRE, Bernard. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável* (R. A. Vasques & S. Goldfeder, Trads.). São Paulo: Ática.

LEONTIEV, Aleksei. (1978). *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

MARTINS, Lygia. *A formação da consciência como uma das condições para a superação dos limites históricos impostos pelo capitalismo*. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *Crise capitalista e Educação Brasileira*. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_b44ac7de43194b5eb306f9203631be9d.pdf

MARTINS, Ligia Marcia. *Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural*. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013b

MARX, Karl. (1989). "*Trabalho alienado e superação positiva da autoalienação humana*". Manuscritos econômico-filosóficos de 1844- Coletânea organizada por Florestan Fernandes. São Paulo, Ática.

MASSAGLIA, Ana Carolina Galvão. *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. São Paulo: Autores Associados, 2011.

MÉSZÁROS, István. (1981). *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro, Zahar.

OLIVEIRA, M. K. (1992) *O problema da afetividade em Vygotsky*, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda.

PATTO, Maria Helena de Souza Patto. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PATTO, Maria Helena de Souza Patto (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PATTO, Maria Helena de Souza Patto. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PIAGET, Jean. (1970). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense. (1973). *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense.

SAVIANI, D, LOMBARDI, J.C. (2008). *“Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo. Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas, Autores Associados; HISTEDBR.

PINTO, Neusa B. *Erro: uma estratégia para a diferenciação do ensino*. In: ANDRÉ, TEIXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. *Avaliação escolar: da teoria à prática*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. *Concepções de educação tecnológica na reforma da educação superior: finalidades, continuidades e rupturas (1995-2010) – estudo comparado Brasil e Portugal / Zuleide Simas da Silveira*. – 2011.

VALE, José Misael Ferreira. (1994). *“Diálogo aberto com Dermeval Saviani”*. In: SILVA J ú n i o r , C. A. (org). *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo, Cortez, pp. 217-240.

VON GLASERSFELD, E. (1996). *“A Construção do Conhecimento”*. In: SCHINITMAN. D.E (org.). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 75-92.

VON GLASERSFELD, E. (1998). *Construtivismo: Aspectos Introdutórios*. In: FOSNOT, C. T (org.). *Construtivismo — Teoria, Perspectivas e Práticas Pedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

TAVARES, José. (Org.). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

WAINWRIGHT, H. (1998). *Uma Resposta para o Neoliberalismo: Argumentos para uma Nova Esquerda*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.