



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO MARAJÓ - BREVES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE PEDAGOGIA- CURRALINHO

LINDALVA DOS SANTOS NOGUEIRA

**DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO E
APRENDIZAGEM:** um estudo na turma do 5º ano tarde da Escola Lindalva Pinho
Curralinho-PA

CURRALINHO – PARÁ
2019

LINDALVA DOS SANTOS NOGUEIRA

DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO E APRENDIZAGEM: um estudo na turma do 5º ano tarde da Escola Lindalva Pinho Curralinho-PA

Trabalho de Conclusão de Curso Apresentado a Faculdade de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará, com requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profª. Ms. Manuelle Espíndola dos Reis

CURRALINHO – PARÁ
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- N778d Nogueira, Lindalva dos Santos.
Distorção Idade/Série e suas implicações no ensino e aprendizagem :
um estudo na turma do 5º ano tarde da Escola Lindalva Pinho,
Curralinho-PA / Lindalva dos Santos Nogueira. —2019.
48 f. : il. color.
- Orientador(a): Profª. MSc. Manuelle Espíndola dos Reis Trabalho de
Conclusão (Graduação) - Universidade Federal do
Pará, Campus Universitário de Breves, Faculdade de Educação,
Breves, 2019.
1. Fracasso escolar. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Ensino
fundamental. I. Título.

CDD 372.1102

LINDALVA DOS SANTOS NOGUEIRA

DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO E APRENDIZAGEM: um estudo na turma do 5º ano tarde da Escola Lindalva Pinho Curralinho-PA

Trabalho de Conclusão de Curso Apresentado a Faculdade de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará, com requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profª. Ms. Manuelle Espíndola dos Reis

Data de aprovação: ___/___/___

Conceito:

Banca Examinadora

Profa. Ms. Manuelle Espíndola dos Reis (Orientadora)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dra. Cleide Carvalho de Matos
Universidade Federal do Pará- UFPA

Prof. Dra. Gicele Brito Ferreira
Universidade Federal do Pará- UFPA

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, o Mestre dos Mestres fonte de toda criação, sustentação e domínio;

A minha família que me incentivou e acreditou em meu potencial, todos os anos que estive na faculdade.

À minha amiga Lucimar, pela força e apoio em todos os meus trabalhos acadêmicos. Aos colegas de classe que me ajudaram muito e foram minha segunda família.

À minha orientadora Prof^a. Manuelle Espíndola, pelas críticas construtivas que me incentivaram a pesquisar cada vez mais e que acreditou fielmente em minha capacidade e disponibilizou, incondicionalmente, seus conhecimentos, não colocando obstáculos para que o sucesso fosse meu ponto de chegada.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo, analisar o fracasso escolar entendido como distorção idade /série, bem como seu processo histórico e suas implicações no processo ensino e aprendizagem. O estudo foi realizado com base em uma pesquisa documental e bibliográfica que será apresentada na fundamentação teórica. Aborda aspectos importantes como o histórico do fracasso escolar, as teorias da aprendizagem de Piaget, Vigotsky e Wallon, Relacionando essas teorias com práticas pedagógicas escolares por meio da pesquisa documental e bibliográfica de trabalhos desenvolvidos sobre o assunto. Os resultados corroboram com a literatura que esse problema é de grande complexidade, que parte de uma questão biopsicossocial em que entra o governo, as leis, políticas, a instituição escolar, as práticas pedagógicas, a família e também o aluno. A educação é responsabilidade de todos os envolvidos. Dessa forma o aluno terá a possibilidade de obter o sucesso em seu processo de aprendizagem e conseqüentemente o avanço progressivo em sua escolaridade.

Palavras- chave: Fracasso Escolar. Ensino-Aprendizagem. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This course conclusion work aims to analyze or teach how to distort age / grade, as well as its historical process and its implications in the teaching and learning process. The study was carried out based on a documentary and bibliographic research that will be presented in the theoretical basis. It addresses important aspects such as history of school education, such as theories of learning by Piaget, Vigotsky and Wallon, Relating these theories to school pedagogical practices through documentary and bibliographic research of studies on subject studies. The results corroborate with the literature, which is a problem of great complexity, which starts from a biopsychosocial issue that enters the government, such as laws, policies, educational institution, pedagogical practices, family and also the student. Education is the responsibility of everyone involved. In this way, the student will have the possibility to succeed in his learning process and consequently the progressive advance in his schooling.

Keywords: School failure. Teaching-Learning. Elementary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 - Fachada da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof ^ª . Lindalva Pinho.....	34
Figura 2 - Alunos atendidos pelo Programa Mais Educação.....	35

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estágios de desenvolvimento segundo Pilete (1996)	26
Tabela 2 - Idade/Série correspondente aos alunos do ensino fundamental	36
Tabela 3 - Distorção Idade/Série no ensino fundamental anos iniciais de alunos com deficiência	38
Tabela 4 - Distorção Idade/Série na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof ^ª . Lindalva Pinho	39

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	BREVE HISTÓRICO DO FRACASSO ESCOLAR.....	11
3	PIAGET, VIGOTSKI E WALLON E PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA.....	20
3.1	A aprendizagem e o desenvolvimento em Piaget.....	24
3.2	A aprendizagem e o desenvolvimento em Vigotsky.....	26
3.3	Aprendizagem e desenvolvimento na teoria de Henri Wallon.....	31
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	34
4.1	Conhecendo o lócus da pesquisa.....	34
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
	REFERÊNCIAS.....	43
	ANEXO A – FOTOS DAS ATIVIDADES REALIZADAS NA ESCOLA....	46

1 INTRODUÇÃO

Dentre os temas mais debatidos pelos estudiosos da área educacional, está o fracasso escolar, tema antigo, mas, que está sempre em evidência nas discussões sobre os fenômenos educativos e que cada vez ultrapassa o discurso da democratização do acesso à educação para a busca de um ensino de qualidade.

Ao longo dos anos buscaram-se diferentes causas para explicar o fracasso escolar dos alunos. Alguns estudos insistiram nos fatores estritamente vinculados aos alunos: suas capacidades, sua motivação ou sua herança genética. Outros, pelo contrário, deram ênfase principalmente aos fatores sociais e culturais. Dessa perspectiva, a escola teria a função de reproduzir as diferenças entre os alunos que se encontram na sociedade. Outros, finalmente, voltaram os olhos para as características das escolas e definiram que também a organização e o funcionamento das mesmas têm uma parte de responsabilidade no maior ou menor êxito escolar de seus alunos.

De acordo com Patto (1999), a complexidade do fracasso escolar decorre das dimensões políticas, históricas, socioeconômicas, ideológicas e institucionais, bem como das dimensões pedagógicas articuladas às concepções que fundamentam os processos e as dinâmicas em que se efetivam as práticas do cotidiano escolar.

Assim a oferta de educação com qualidade social, no marco da garantia do direito ao sucesso escolar, é um desafio resultante da soma de esforços pela inclusão, permanência e aprendizagem efetiva.

O fracasso escolar é um fenômeno que por vários métodos de estudo está sempre presente nas escolas, assim, há sempre as histórias de crianças que não conseguem aprender, não conseguem construir competência, construir referências sobre a vida.

Dessa optei para organizar este trabalho em três capítulos: o primeiro capítulo abordará a contextualização do fracasso escolar, a partir de seu processo histórico, bem como, os conceitos que lhe foram atribuídos. Essa abordagem se mostra importante para esse trabalho, pois mostra que durante o seu processo histórico. O segundo capítulo foi construído para abordar as teorias da aprendizagem na visão dos autores Piaget, Wallon e Vigotsky entre outros e suas contribuições para o processo educacional, relacionando essas teorias com as práticas vigentes. O terceiro capítulo apresenta alguns dados do Senso Escolar 2017, referentes a resultados de pesquisa sobre a distorção idade série no ensino fundamental a nível nacional e alguns dados referentes a escola em lócus, relacionando esses dados com autores abordados nessa pesquisa. Além da

contextualização da escola em foco este capítulo aborda também os projetos e o programa desenvolvido na escola com finalidade de promover o sucesso na aprendizagem escolar.

Neste panorama Patto (1999) traz em sua obra o conceito de fracasso escolar como produzido pelo dia a dia na rotina escolar, aponta que há diversos estereótipos e preconceitos que rodeiam as camadas mais pobres e que não partem apenas da instituição, mas também dos profissionais e da sociedade, que envoltos na teoria da carência cultural, não compreendem as particularidades culturais de seus alunos.

Esse trabalho visa compreender as relações entre as teorias da aprendizagem e a prática pedagógica no ambiente escolar. E como essa relação pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Também objetiva conhecer o processo histórico do fracasso escolar ao longo do tempo; analisar as teorias da aprendizagem dos autores supracitados e relacionar essas teorias com o fracasso escolar e ainda a contribuição do conhecimento teórico para a busca de uma prática de ensino eficaz.

O processo de ensino e aprendizagem, dentro das concepções e teorias dos autores abordados neste trabalho, nos possibilita fazer reflexão sobre a relação das teorias elaboradas por esses autores as práticas educativas e suas influências no processo de aprendizagem.

A escolha desse tema partiu da experiência vivenciada no decorrer da realização de meu estágio supervisionado, que foi realizado na turma de quinto ano do Ensino Fundamental na Escola Lindalva Pinho no Município de Curalinho. Onde, convivendo com a realidade daqueles alunos, foi possível perceber que muitos deles, enfrentam problemas de aprendizagem e estão em distorção idade série, ou seja, estão em atraso escolar.

A pesquisa se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica é constituída principalmente de livros, dissertações e artigos científicos. Para Tozoni-Reis (2009, p. 35), “a pesquisa bibliográfica tem como principal característica o fato do campo onde será feita a coleta de dados é a própria bibliografia sobre o tema ou objeto que se pretende investigar”. Hissa (2013, p. 111) compreende a pesquisa bibliográfica “como um diálogo que se estabelece entre o sujeito da pesquisa e os diversos sujeitos, que também poderão ser postos em debates ao longo do texto, de modo a construir argumentos temáticos, teóricos e históricos acerca do que se pesquisa”.

Também se recorreu a pesquisa documental, pois “a pesquisa documental tem como principal característica o fato de que a fonte dos dados, o campo onde se procederá a coleta de dados, é um documento (histórico, institucional, associativo, oficial, etc.). (TOZONI-REIS, 2009, p. 42).

2 BREVE HISTÓRICO DO FRACASSO ESCOLAR

Apesar de muito ter se estudado e discutido os problemas de aprendizagem na educação, o fracasso escolar é um fenômeno que por diferentes vias, diferentes critérios e instrumentos, ainda se apresentam de maneira alarmante e persistente nas escolas brasileiras.

Para fundamentar este trabalho busco sustentação teórica em autores como Patto (1999), que desenvolveu trabalhos tendo como objeto de estudo o fracasso escolar. Patto (1999) traz o fenômeno como produzido e dá ênfase ao modelo de sociedade capitalista que foi construído e que cobra um padrão de sucesso.

Nesse cenário as instituições de ensino mantêm seus processos seletivos e excludentes, então, inicia-se nas escolas um processo de diagnosticar e diferenciar os alunos aptos dos não aptos a prender, os “fortes” dos “fracos”, Patto (1999) relata que os primeiros especialistas a se ocuparem com os “incapazes” foram os médicos, sendo que as causas do fracasso eram procuradas em alguma anomalia orgânica. A própria psicologia apresenta o conceito anormalidade. Esse diagnóstico possibilitou a formação da ideia de que a criança é a responsável por sua dificuldade escolar. Além disso, na trajetória da educação brasileira bem como atualmente, ainda se expressa uma forte tendência em relacionar as concepções de aculturação com dificuldades, fracasso e população menos favorecida.

Assim como afirma Patto (1999), as origens das concepções do fracasso escolar em classes populares no Brasil surgem relacionadas à ideia de um recorte racial, o qual afirma a inferioridade constitucional dessa parcela da população brasileira, sendo que essa noção surge apoiada nas teses de diferenças as quais também são conhecidas como as “teorias de carênciacultural”.

A teoria da carência que por muito tempo foi a justificativa do fracasso, depositava a culpa do não aprender no aluno, que por ser pobre, negro, de uma determinada cultura, se torna incapaz de aprender. Então, a maior parte dos argumentos recai para explicações reducionistas que culpam o aluno e sua família pelo fracasso, dessa forma o discurso é: A família é desestruturada, o aluno é carente, passou fome, é por isso que não consegue aprender.

O ato de aprender é inerente ao ser humano. A todo instante, por meio da educação informal ou formal, o sujeito aprende. A educação formal, a qual engloba os processos de ensino e aprendizagem sempre está direcionada para o seguinte foco: a

aprendizagem. Assim, as teorias da aprendizagem, cada uma apresenta uma abordagem ou tem uma explicação sobre como ocorre esse processo.

Aprender segundo Piaget apud Furlanetto e Ficleman (2008, p.7), “é construir significados”, “fazer elaborações próprias”. Assim, o aprendizado é fruto da interação do sujeito com o objeto do conhecimento. Ao elaborar suas hipóteses, investigar o objeto, ele realiza elaborações próprias, constrói significados e, portanto, gera aprendizado.

Para Vigotsky (1987), a aprendizagem está relacionada à zona real que o aluno apresenta na assimilação que este vai desenvolvendo com a ajuda do mediador. Ele amplia o seu olhar para a aprendizagem e enfatiza a importância do mediador, sujeito mais experiente na cultura, que faz com que, o sujeito inexperiente na cultura se aproprie do conhecimento acumulado e construa novos. As interações sociais são determinantes para a construção do conhecimento.

Vale salientar que o autor considera os conhecimentos espontâneos, aqueles que os sujeitos já trazem; ideias ou conhecimentos prévios que eles possuem. Esses conhecimentos espontâneos são importantes para se chegar ao conhecimento científico.

Wallon (1975) trata o desenvolvimento a partir dos estágios de desenvolvimento, como Piaget, porém, ele não é adepto da ideia de que a criança cresce de maneira linear, além de destacar o outro como fundamental para o desenvolvimento da criança. Segundo Wallon (1975), o desenvolvimento humano tem momentos de crise, isto é, uma criança ou um adulto não são capazes de se desenvolver sem conflitos. A criança se desenvolve com seus conflitos internos e, para ele, cada estágio estabelece uma forma específica, de interação com o outro. No início do desenvolvimento existe uma preponderância do biológico, e após, o social adquire maior força. Assim como Vigotsky, Wallon acredita que o social é imprescindível.

Assim, a cultura e a linguagem fornecem ao pensamento, os elementos para evoluir, sofisticar. A parte cognitiva social é muito flexível, não existindo linearidade no desenvolvimento, sendo esse descontínuo e por isso sofre crises, rupturas, conflitos e retrocessos, como um movimento que tende ao crescimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam que um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental é que os alunos “aprendam a posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais” (BRASIL, 1997, p.7). No entanto, o que se observa é que muitas vezes a escola não tem conseguido assegurar nem sequer a aprendizagem da leitura desses alunos. Desse modo se torna difícil um posicionamento crítico, quando nem mesmo a competência da leitura está sendo alcançada

e o fracasso escolar continua a figurar a realidade da educação brasileira.

De acordo com Arroyo (2000), o fracasso escolar não é um assunto novo, entretanto, ainda não foi resolvido e essa situação perdura anos e anos na realidade das escolas, trazendo preocupações a professores, alunos, pais, gestores e governo. Assim, para compreender as relações entre as teorias da aprendizagem e a prática pedagógica no ambiente escolar é fundamental fazer um breve histórico do fracasso escolar.

Apesar do esforço em implementar medidas administrativas, pedagógicas, e propostas apresentadas, na tentativa de superar o problema do fracasso escolar em diferentes redes de ensino públicos, dentre eles destacam-se: promoção automática, progressão continuada classe de aceleração, correção de fluxo, conselho participativos, dentre outras, as escolas até hoje não conseguiram consolidar ações que assegurassem o cumprimento do que se projetava nessas políticas, como: a democratização do acesso às escolas e a cidadania, o que compreendemos como fatores essenciais para a efetivação do processo de humanização, ou seja, uma educação emancipatória e humanitária.

Em contrapartida a essas iniciativas políticas, administrativas e pedagógicas, observamos ainda crianças fora da escola, seja por nunca terem ingressado nela, seja por ter ingressado mais evadiram ou foram reprovados, e outras que se tornaram reféns do sistema escolar, ou seja, estão na escola vivenciando outras condições geradas pelo fracasso em seu desempenho escolar.

Essa realidade acompanha-nos desde a criação da escola públicas brasileira. Segundo Marzola (1986), mal a escola pública brasileira dava seus primeiros passos, e já o seu caráter seletivo e elitista era denunciado por um dos seus grandes propugnadores.

De acordo com Patto (1999), o fracasso escolar pode ser compreendido como consequência para um aluno da não apropriação do aprendizado. Os conceitos, habilidades, valores, conhecimentos e a questão da cidadania não foram internalizados no aluno, culminando muitas vezes, em baixas notas, reprovação e, por fim, no abandono da escola pelo mesmo.

Patto (1999) ainda destaca que as principais causas do fracasso escolar são oriundas, em sua maior parte, dos sistemas de ensino que não conseguem atender às diversidades de necessidades presentes nas escolas, deixando de identificar onde se localizam as inaptações à aprendizagem, e levar o aluno a descobrir sua própria modalidade de aprendizagem, considerando como ponto crucial seu modo particular de se relacionar com o conhecimento, ou seja, a aprendizagem escolar.

Em 1934, Lourenço Filho (apud MARZOLA, 1986, p.43), escrevia após um levantamento realizado a fim de averiguar as condições do ensino brasileiro.

O que mais impressiona não é só a taxa de crianças em idade escolar fora das escolas. Para oito milhões de crianças nessas condições, não foi surpresa saber –se que pouco mais de dois milhões estão arroladas nas escolas. Mas a frequência não chega a 70%. E sobre frequência assim reduzida, a deserção escolar é sintoma impressionante. Mesmo para o ensino fundamental comum, a taxa de alunos que chegam a concluir o curso não atinge a seis por cento! O rendimento efetivo, real do ensino primário no Brasil é, pois, dos mais pobres em todo mundo, à vista dessa deserção.

Mesmo após 70 anos, ou seja, várias décadas ser propagando as escolas como um instrumento a democratização, o sistema educacional não mudou seu processo seletivo de ensino, os próprios procedimentos internos da escola, estrutura e seu funcionamento, conduzem a elitização do ensino excluem e selecionam classificando, os que são e os que não são merecedores do acesso ao saber construído e compartilhado nas escolas.

Há problema em nossas escolas que nos perseguem como um pesadelo. Não há como ignora-los nem fugir deles. Entre os pesadelos constantes estar o fracasso escolar. Alguém dirá, mas está quantificado: altas porcentagens de repetentes reprovados, defasados. O pesadelo é mais do que quantificamos. Podem cair as porcentagens, que ele nos persegue. O fracasso escolar passou a ser um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social. Um pretexto. Uma peneira que encobre realidades mais sérias por ser um pesadelo nunca nos abandonou, atrapalha nossos sonhos e questiona ou derruba nossas melhores propostas reformistas. Quanto se tem escrito sobre o fracasso ou sobre o sucesso e a qualidade, seus contrapontos, e continuamos girando no mesmo lugar. (ARROYO, 2000, p. 33).

Desde a década de 30, as concepções dominantes eram as disseminadas, quando se tratava do fracasso escolar, especialmente as relativas às crianças pobres. O resgate do histórico do fracasso escolar, permiti-nos compreender que essas concepções se originam de ideias da classe dominantes instituídas no modelo europeu e da América do Norte no decorrer do século XIX, no ápice de grandes transformações que ocorriam naquela época e promoveram uma nova organização de sociedade.

O advento do capitalismo mudou gradual, mas inexoravelmente a face do mundo: até o final do século XIX praticamente varreu da face da terra a monarquia como regime político dominante, destituiu a nobreza e o clero do poder econômico e político, inviabilizou a relação servo-senhor feudal enquanto relação de produção dominante empurrou grandes contingentes das populações rurais para os centros industriais, geral os grandes centros urbanos com seus contratos, veio coroa o processo de constituição dos estados nacionais modernos e engendrou uma nova classe dominante – a burguesia – e uma nova classe dominada – ou proletariado-explorada economicamente segundo as regras do jogo vigente no novo modo de produção que se instala e triunfa no decorrer desse século. (HOBSBAWN apud PATTO, 1999, p. 25).

O século XIX foi marcado também pela maior transformação na história da humanidade, dividindo a sociedade em classes sociais antagônicas. De um lado a classe da burguesia que estabelece seu individualismo capitalista, comanda as decisões econômicas buscando lucro pessoal. Do outro lado, a classe do proletariado com sua força de trabalho, mantendo com a burguesia uma relação trabalho-produção injusta e irracional.

Nessa época, a educação assume um caráter liberal de acordo com a doutrina aplicada. A doutrina liberal surgiu para justificar o sistema capitalista que defendia a predominância da liberdade e dos interesses individuais

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que o papel da escola é preparar os indivíduos para desempenharem papéis sociais de acordo com as aptidões individuais. Assim, os indivíduos precisam aprender a se adaptar às normas e valores em vigor na sociedade de classes, por meio do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural escondia as realidades das diferenças de classe, quando, ao mesmo tempo em que passava a ideia de que todos tinham oportunidades iguais, não levava em consideração as desigualdades de condições dos indivíduos. O que se difundia nessa educação, era que o sucesso ou o fracasso do aluno decorria de suas aptidões naturais. (COLARES; MOYSÉS, 1992).

Como podemos observar, o fracasso escolar é um problema que já surgiu inerente às instituições escolares e ao seu modelo de educação excludente e classificatório sobre as classes sociais. O processo de educação escolar, nessa época, conta com a psicologia que surge para subsidiar os instrumentos de avaliação psicológicas e pedagógicas dos alunos. A psicologia influenciada pela teoria da evolução natural e por Galton, que foi um dos idealizadores de testes psicológicos para medir a aptidão, e a associadamente às teorias racistas existentes na época, desempenhou um papel social na perspectiva de poder identificar aqueles que eram mais e os que eram menos aptos ao sucesso. Atribuindo à aptidão a explicação para as diferenças e desigualdades sociais. (COLARES; MOYSÉS, 1992).

O pressuposto de que a aptidão é inerente ao sujeito e determina seu destino escolar serviu como base, para as explicações do rendimento escolar dos alunos nesse período, surgiram também novas formas de averiguar os processos educacionais, então, médicos, terapeutas e educadores, buscavam junto às ciências biológicas e a medicina, explicações para as dificuldades de aprendizagem.

Segundo Colares e Moysés (1992), primeiramente, o fracasso escolar foi explicado pelas abordagens médicas e atribuído aos fatores biológicos as causas dos problemas de aprendizagem, mediante a uma visão organicista da aptidão humana, carregada de pressuposto

racista e elitista, por influência do ideário da Escola Nova que assentava suas bases da pedagogia científica, na biologia e na psicologia.

A partir desse entendimento, as explicações medicalizantes ou patologizantes, ganharam forças, pois se “acreditava que o aluno com dificuldades escolares deveria ser tratado”. (ZUCOLOTO; PATTO, 2007.p. 3).

De acordo com Patto (1990), até ao início da década de 1970, a busca por explicações para o fracasso escolar se concentrou em determinantes do baixo rendimento escolar e a ênfase continuava a ser nos fatores externos ao sistema de ensino. Já a partir da segunda metade da década de 1970 é que surgindo novas perspectivas de análise, dava-se início então a novas investigações a cerca também ao meio sócio cultural do aluno, dando origem a teoria da carência cultural. Essa teoria atribuía ao meio cultural do aluno as causas de seu não desempenho e suas dificuldades de aprendizagens. Explicava-se a desigualdade pela diferença de ambiente cultural em que as crianças de classe social baixa e média se desenvolviam. Isso queria dizer que as crianças pobres tinham dificuldade de aprender por terem menos cultura do que as crianças ricas.

Essa teoria foi sustentada pela ideia de que os fatores socioculturais influenciariam diretamente nas características físicas, emocionais e cognitivas dos indivíduos, interferindo em sua capacidade de aprender. Pesquisas realizadas sobre as características físicas, sensoriais, perceptivo- motora, cognitiva, intelectuais e emocionais de crianças de diferentes classes sociais trouxeram resultados que deram a essa teoria, a condição de afirmar que a pobreza ambiental produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil, causando assim dificuldades de aprendizagem.

Essas concepções sobre o processo da aprendizagem demonstram relação com as teorias do desenvolvimento humano de Jean Piaget, (1896 – 1980), psicólogo e biólogo reconhecido por sua teoria e suas implicações práticas, principalmente no campo educacional. Para ele o desenvolvimento humano é dividido em períodos ou fases, de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento ou amadurecimento, o que por sua vez, interfere no desenvolvimento global.

Segundo Piaget (cada período ou fase é caracterizado por aquilo que, de melhor o indivíduo consegue fazer nessa faixa- etária). Todos os indivíduos passam por essas fases ou períodos, nessa sequência. Porém, esse processo, ou seja, o início e o término de cada uma delas dependem das características biológicas do indivíduo e de fatores educacionais sociais.

De acordo com Kramer (1982), os programas de educação compensatória e caráter preventivo nascem nesse contexto a fim de oferecer aos alunos das classes sociais marginalizadas, em termos culturais menos favorecidos, subsídios e condições para na escola alcançarem um desempenho adequado recuperando o atraso, podendo ser ele intelectual, verbal, cognitivo ou até mesmo, um estado de carência.

Neste sentido, a ideia era que as crianças pobres eram carentes de culturas e deveriam suprir essa carência e acompanhar as outras crianças em termos culturais, por meio da educação compensatória. Os programas de educação compensatória tinham o objetivo de suprir os conteúdos intelectuais verbais, cognitivos que os alunos não tinham. Como esses alunos eram considerados com estado de carência, com atraso, marginalizados, buscava-se então, com esses programas, suprir as defasagens e colocar os alunos em igualdades perante os outros.

Em relação à escola a mesma era considerada, na época, um instrumento de equalização, ou seja, um meio de tornar iguais as chances do desenvolvimento intelectual e cultural para todos os indivíduos independentemente das classes sociais pertencentes.

Essa ideia otimista em que defendia a escola como instrumento de equalização chamou atenção de muitos estudiosos da educação como Bourdieu e Passeron (1970) e Alves (1975) p. 259. Ao desfazer as injustiças sociais, a escola seria uma alavanca do progresso da democratização bastava para isso, que as pessoas tivessem animo e talento para estudar. No entanto, os índices de repetência e de evasão escolar estão aí para comprovar que a esperada universalização do saber não se cumpriu. Alves (1975) informa que entre esses estudiosos destacam-se Bourdieu e Passeron, pois seus méritos estão em desfazer a ilusão da autonomia absoluta do sistema escolar, para eles a escola não é uma ilha separa do contexto social ao contrário, o sistema social marca os indivíduos submetidos à educação de maneira inevitável e reversível.

No que se refere a essas influências os autores Bourdieu e Passeron (1970). Criticam aqueles que veem a ação pedagógica como não violenta, mostrando que, sob a aparência de neutralidade, a escola dissimula uma verdadeira violência simbólica, pois, exerce um poder de imposição das ideias transmitidas por meio da comunicação cultural, da doutrinação política e religiosa, e das práticas esportivas escolares. Neste sentido, para Alves (1975) a escola reproduz os privilégios existentes na sociedade, o acesso à educação o sucesso e bom desempenho na aprendizagem, a possibilidade de avanço progressivo no processo de escolarização até o ensino superior, está reservado àqueles indivíduos que pertence às famílias das classes dominantes.

Ainda de acordo com Bourdier e Passeron (1970), a educação familiar das crianças das classes privilegiadas é muito parecida com aquela que receberam na escola, ou seja, os seus atos familiares são semelhantes aos hábitos e ritos escolares, são crianças acostumadas a viagens, visitas a museus, contatos com livros e discursos, além de terem o domínio da linguagem que é adotada na escola. Por outro lado, as crianças das classes desfavorecidas, pertencem a outro universo de experiências e expressam-se de maneira diferente. O “falar vulgar” é discriminado em relação ao “falar burguês”, os seus hábitos e ritos familiares são muitos distantes dos vivenciados na escola. É natural que esses estudantes se sintam desambientados diante da distância entre o contexto familiar e o escolar.

Paula (2009) destaca que a consequência dessa discrepância é o fracasso escolar frequente dos estudantes vindo das classes pobres. Essas contribuições serviram para se pensar a escola a partir de uma concepção crítica da sociedade, levou a entender as instituições sociais como lugares onde se exerce a dominação cultural a serviço da reprodução das relações de produção. A escola seria então, um instrumento a serviço da manutenção do poder econômico e cultural, através da tradução de conteúdos considerados importantes.

De acordo com Patto (1999), a contribuição de Bourdieu e Passeron, que vigorou até meados dos anos 1970, sobre o fracasso escolar, provocou mudanças no pensamento educacional do país: o foco passou a ser uma dimensão relacional do processo do processo de ensino-aprendizagem, considerando-se importantes a relação e a atenção para a discriminação e dominação existentes no ensino; tornou possível pensar a educação escolar a partir de determinantes sociais, superando o mito da mentalidade educacional e permitindo a reflexão sobre a escola numa concepção dialética da totalidade social.

Então, do ponto de vista temático, as pesquisas percebem a “participação da própria escola nos resultados por ela obtidos, depois de muitos anos nos quais predominou a psicologização do fracasso escolar e a procura de suas causas, sobretudo fora do sistema escolar” (PATTO, 1988, p. 75).

Dessa forma, várias outras temáticas foram investigadas essas, voltadas à burocratização da escola e sua influência sobre a qualidade das práticas pedagógicas e o abismo que tem entre a cultura escolar e popular, além dos recursos de matérias inadequadas e a discriminação das diferenças no contexto escolar. Essas variantes expressavam uma grande distância entre o que a escola ensina e o que era vivenciada pelos alunos. Portanto, “o fracasso escolar passou a ser entendido não somente como

responsabilidade do aluno, mas também como produção da própria escola”. (ANGELUCCI et al, 2004. p. 65).

Junto a essas novas formas de averiguar os processos educacionais, surgiram também muitas teorias voltadas para o campo educacional. Teóricos como Vigotski, tem seu destaque por sua contribuição para a educação e para psicologia. Com boa parte de sua obra dedicada às questões escolares, os chamados “problemas da aprendizagem”. Ele criticou as concepções que afirmavam serem as propriedades intelectuais dos indivíduos resultados da maturação do organismo, como se o desenvolvimento estivesse predeterminado e, o seu afloramento, vinculado apenas a uma questão de tempo.

Vigotsk (1989) defende a ideia de que não há um desenvolvimento pronto e previsto dentro de nós, que vá se atualizando conforme o tempo passa ou recebemos influência externa. O desenvolvimento não é pensado como algo natural nem mesmo como produto exclusivo da maturação do organismo, mas como um processo em que estão presentes: a maturação do organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem. Dessa forma, o desenvolvimento é um processo que se dá de fora para dentro e no processo de ensino e aprendizagem é que ocorre a apropriação da cultura e o conseqüente desenvolvimento do indivíduo.

Pesquisas atuais já consideram o contexto social em que o fracasso escolar é produzido e destacam as relações entre os alunos, suas famílias e a escola como tendo influência na sua produção. Martini e Del Prette (2005) e Zago (2011) destacaram a multiplicidade de fatores envolvidos no fracasso escolar, salientando que ele deve ser abordado a partir das relações sociais, de modo a desmistificar as explicações fundadas na falta de interesse dos pais ou na cultura de origem dos alunos.

O fracasso da escola pública elementar é resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos. Reprodução ampliada das condições de produção dominantes. Na sociedade que as incluem, as relações hierárquicas de poder, a segmentação e a burocratização do trabalho pedagógico, marcas registradas do sistema Público de ensino elementar, criam condições institucionais para a adesão dos educadores a similaridade, a uma prática motivada acima de tudo por interesses particulares, a um comportamento caracterizado pelo descompromisso social. (PATTO, 1987, p.75).

Conforme Patto (1987) o fracasso escolar é produzido pelo sistema educacional, pois as condições em que se pauta a sociedade capitalista cooperam para a absorção de princípios como o individualismo que ao penetrar o espaço educacional por meio da adesão de educadores contribui para o fracasso escolar dos grupos menos favorecidos.

3 PIAGET, VIGOTSKI E WALLON E PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Segundo Piletti (1996), na educação, dois aspectos merecem atenção especial no campo da psicologia; o estudo das diversas fases do desenvolvimento da pessoa e o estudo da aprendizagem e das condições que a tornam mais eficiente e mais fácil. Nesse contexto, a psicologia do desenvolvimento procura estudar e compreender as mudanças comportamentais que ocorrem com o passar dos anos, com o crescimento do indivíduo. Por sua vez, a psicologia da educação procura utilizar os princípios e as informações que as pesquisas psicológicas oferecem acerca do comportamento humano, para tornar mais eficiente o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Piletti (1996), o conceito de dificuldade de aprendizagem foi criado em 1960, como resultado da movimentação de um grupo de pais com filhos que apresentavam dificuldades acentuadas na aprendizagem da leitura. Até hoje é confundido por pais e professores com uma simples desatenção em sala de aula ou desinteresse das crianças. Então, médicos, neurologistas e psicólogos foram convocados a propor explicações e soluções para as dificuldades das crianças. Desse movimento, se propôs o termo transtorno no desenvolvimento de habilidade para interação social, excluindo do grupo de dificuldade de aprendizagem, criança com déficit sensorial, cegueira, surdez e também aqueles com deficiência intelectual.

Piletti (1996) entende que as dificuldades de aprendizagem têm fator extrínseco à criança, vinculada a procedência pedagógica, relacionadas com problemas no método, na estrutura de ensino, na adequação escolar e na relação professor aluno, além dela, temos as procedências sócio econômica culturais e procedência ambiental do aluno e além também podem estar presentes fatores transitórios, como problemas na saúde física, psicológicas e emocionais. Ou seja, derivam dos desafios cotidianos, faz parte de cada experiência de vida, são inúmeras influências do mundo externo que dificultam a aprendizagem, elas podem ocorrer sem aviso prévio e o aluno começa a ter problemas de aprendizagem e fracasso nos estudos.

Já os transtornos de aprendizagem não aparecem de forma repentina, são problemas persistentes, cujas causas não estão lá fora, mas em um ponto escondido e resultam de problemas no neuro-desenvolvimento da criança, de influências genéticas, que interferem em habilidades muito específicas. Sendo que esses transtornos ou distúrbios mais conhecidos são a Dislexia que é a falha no processamento de habilidade da

leitura e da escrita, a Disgrafia que é a falha no traçado da escrita, e a discalculia que é a dificuldade para lidar com conceitos e símbolos matemáticos. Sabemos que lidar com os transtornos requer ajuda de especialista adequado, mas o papel do professor é muito importante nesse processo, pois o não aprender é um sinal claro que algo está fora do lugar, com uma observação atenta, o professor pode identificar padrões e fornecer informações que facilite o diagnóstico.

Partindo desse pressuposto, mais importante que rotular o aluno é prestar atenção em seus sinais, conhecendo melhor nossos alunos e suas habilidades, evitamos assim, ações antipedagógicas que ao invés de solucionar, podem agravar o problema. Quanto mais rápido a criança for assistida por um especialista, mais chance terá de melhorar sua aprendizagem. E o professor, em conjunto com a família, pode ajudar muito, o aluno é um indivíduo em desenvolvimento e a sua formação deve ser acompanhada de forma compartilhada pois, o não aprender afinal é um problema de todos nós.

A Psicologia da Educação abrange dois aspectos fundamentais: a compreensão do aluno, ou seja, suas necessidades, suas características individuais e seu desenvolvimento, nos aspectos físico, emocional, intelectual e social e; a compreensão do processo ensino- aprendizagem, isso é, para o professor, não é suficiente conhecer o aluno. É necessário que ele saiba como funciona o processo de aprendizagem, quais os fatores que facilitam ou prejudicam a aprendizagem, como o aluno pode aprender de maneira mais eficiente, além de outros aspectos ligados à situação de aprendizagem, envolvendo o aluno, o professor e a sala de aula. (PILETTI, 1996, p.20).

A psicologia do desenvolvimento consiste numa área da psicologia que estuda o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos: físico, motor, intelectual, afetivo, emocional e social, desde o nascimento até a idade adulta, isto é, a idade em que todos esses aspectos atingem o seu mais completo grau de plenitude, na maturidade e estabilidade.

Essas são formas de organização da atividade mental que vão se aperfeiçoando e solidificando até atingir um grau de desenvolvimento pleno que se caracteriza em um estado de equilíbrio superior quanto aos aspectos da inteligência, vida afetiva e relações sociais.

Conforme Piletti, (1996), o desenvolvimento humano refere-se ao desenvolvimento mental e ao crescimento orgânico. Esse desenvolvimento se dá mentalmente em uma construção contínua e é caracterizada pelo aparecimento gradativo das estruturas mentais.

Bock, 2002, destaca que existem várias teorias do desenvolvimento humano em psicologias. De acordo com pesquisas e leituras, essas teorias foram construídas a partir de observações, pesquisas com grupos de indivíduos de diferente faixa etária, culturas, estudos em casos clínicos, acompanhamento de indivíduos desde o nascimento até a fase adulta.

Dentre essas teorias destaca-se a do psicólogo Jean Piaget (1896-1980) pela sua produção contínua de pesquisa, pelo rigor científico em sua produção teórica e pelas implicações práticas de suas Teorias principalmente no campo educacional.

De acordo com Piaget (1992), as crianças possuem um papel ativo na construção de seu conhecimento, de modo que o termo construtivismo ganha muito destaque em seu trabalho. Para o autor o desenvolvimento cognitivo, que é a base da aprendizagem, se dá por assimilação e acomodação.

Piletti, 1996 enfatiza que Piaget entende o desenvolvimento como a busca de um equilíbrio superior, como um processo de equilíbrio constante. Nesse processo, vão surgindo novas estruturas, novas formas de conhecimento, mas as funções do desenvolvimento permanecem as mesmas. Isso quer dizer que o homem pensa e age para satisfazer uma necessidade, para superar um desequilíbrio, para adaptar-se às novas situações do mundo que o cerca.

Vigostky (1989) é outro teórico que dedicou boa parte de sua obra a questões relacionadas ao desenvolvimento, segundo sua teoria, o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com o meio. A aprendizagem é uma experiência social a qual é mediada pela interação entre a linguagem e a ação.

Segundo Vigostky (1989), a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber, do conhecimento. E todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles. O referido autor explica esta conexão entre desenvolvimento e aprendizagem através da zona de desenvolvimento proximal (distância entre os níveis de desenvolvimento real), um “espaço dinâmico” entre os problemas que uma criança pode resolver sozinha (nível de desenvolvimento real) e os que deverá resolver com a ajuda do outro sujeito mais capaz no momento, para em seguida, chegar a dominá-los por si mesma (nível de desenvolvimento potencial).

Ao estudar o desenvolvimento infantil, Wallon (1975) explorou tanto na dimensão cognitiva quanto afetiva e motora, ou seja, estudou o desenvolvimento de forma integral, recusando-se a aceitar abordagens que reduzisse o desenvolvimento humano apenas em uma dessas dimensões. Para ele a escola deve oferecer formação integral aos estudantes, quer

dizer, formação afetiva, intelectual e social. Sua teoria representa um marco importante no pensamento pedagógico, pois, até então a afetividade era uma variável pouco considerada no processo educativo.

De acordo com Piletti (1996), considerando os diversos aspectos do desenvolvimento humano, podemos distinguir quatro tipos principais de maturidade: a intelectual, social, emocional e física. Esses tipos de maturidades estão intimamente relacionados, são interdependentes. Um tipo não se desenvolve sem o desenvolvimento dos outros. Por exemplo: Aprender escrever é parte da maturação intelectual, pois exige a compreensão do significado dos sinais gráficos chamados letras.

Contudo, Piletti (1996), adverte que não se aprende a escrever sem a maturação física do organismo, que permite segurar corretamente o lápis e movimentá-lo de maneira adequada ao desenho das letras: também não se aprende a escrever sem a maturidade social necessária para ser capaz de aceitar o outro, no caso o professor que ensina. E, por fim, não se aprende a escrever sem maturidade emocional, pois para tal aprendizagem é necessária, por exemplo, ser capaz de concentrar-se nas tarefas repetitivas que compõem o aprendizado da escrita. Dessa forma, a escola precisa dá atenção também aos aspectos sociais, emocionais e físicos do desenvolvimento e não apenas aos aspectos intelectuais, relacionados ao conhecimento das matérias escolares.

Das definições de aprendizagem, Piletti (1996). Apresenta duas definições principais, a saber:

- 1-) Aprendizagem é mudança de comportamento. Isto é: quando repetimos comportamentos já realizados anteriormente, não estamos aprendendo. Só há aprendizagem na medida em que houver uma mudança no comportamento. Ex: O aluno não sabia somar, agora sabe: aprendeu.
- 2-) Aprendizagem é mudança de comportamento resultante da experiência. Quase todos os nossos comportamentos são aprendidos, mas não todos. Há comportamentos que resultam da maturação ou do crescimento do nosso organismo e, portanto, não constituem aprendizagem. Ex: respiração, digestão, salivação. (Piletti 1996 p.32)

Estamos continuamente aprendendo novos comportamentos ou modificações de comportamentos. Aprendemos em toda a parte, na escola e fora dela. Aprendemos de forma sistemática, organizada, mas aprendemos também de forma assistemática.

3.1 A aprendizagem e o desenvolvimento em Piaget

Piaget (1992) define a aprendizagem a partir de dois processos: o processo de assimilação e o de acomodação, durante todo esse processo a criança estará em desequilíbrio para depois retornar ao equilíbrio cognitivo. No processo de assimilação acontece a entrada dos conteúdos, entrada das coisas novas, novos estímulos. Dessa forma todo o processo de aprendizagem para Piaget, ocorre dentro da criança, dentro de seu cérebro, ocorre no nível cognitivo, então desde o momento da entrada desses estímulos a criança vai tentar fazer uma conexão com os esquemas anteriores. Daí a importância de em sala de aula o professor levar em conta os conhecimentos prévios dessa criança, ou seja, levar em conta seus conhecimentos, sua cultura e suas experiências de vida.

Crianças com dificuldade de aprendizagem, geralmente apresentam desmotivação e incômodo com as tarefas escolares, gerado por um sentimento de incapacidade, que leva a frustração e muitas vezes ao fracasso escolar. Nestes casos, valorizar o que a criança sabe para fortalecer sua autoestima, mostrar para a criança o quanto ela é boa em tarefas nas quais tem habilidades, incentiva-la a desenvolver outras tarefas nas quais ela não é tão boa, é fundamental para que essa criança seja estimulada a aprender.

Assim, para a teoria piagetiana esse processo ocorre da seguinte forma: Quando a criança entra em contato com qualquer coisa nova, pode ser um objeto, uma situação, enfim, algo que ela ainda não conhece isso vai lhe trazer uma situação de desequilíbrio, então se dará início a aprendizagem. Ou seja, quando a criança entra em desequilíbrio ela vai precisar se reorganizar, isto é, ela vai precisar assimilar e acomodar. Para se equilibrar a criança vai ter uma ação de incorporar novos elementos do meio, matérias, ideias, esquemas, situações, relações e afins pelo processo de assimilação.

Nesse processo a criança vai precisar assimilar a situação para em seguida, entrar em outro processo que é a acomodação, ou seja, vai acomodar dentro dela, dentro dos pensamentos e das relações que ela tem e como ela conhece o mundo, a esse objeto. Diante disso a criança vai ter a ação de ajustar ou modificar um novo elemento a conhecimentos já existentes. Dessa forma, quando a criança consegue fazer algum tipo de conexão, a aprendizagem segundo Piaget vai se efetivar.

Segundo Piaget (1992), essa “marcha para o equilíbrio” tem bases biológicas no sentido de que é próprio de todo sistema vivo procurar o equilíbrio que lhe permite a adaptação; e também no sentido em que existem processos de autorregulação que

garantem a conquista deste equilíbrio. Nesse processo de desenvolvimento são essenciais as ações do sujeito sobre os objetos, já que é sobre os últimos que se vão construir conhecimentos, e que é através de uma tomada de consciência da organização das primeiras (abstração reflexiva) que novas estruturas mentais vão sendo construídas.

É importante diferenciar o processo de aprendizagem visto por Piaget, e do processo de aprendizagem visto por Vigotsky e Wallon, pois, para Piaget (1992), aprendizagem é um processo interno, sendo interno, vai acontecer no tempo da criança, no ritmo da criança. Portanto, é necessário que as práticas pedagógicas se voltem para essa autonomia, que a criança vai aprender no tempo dela e de acordo com desenvolvimento dela, para ele, a aprendizagem acompanha o desenvolvimento, não se antecipa, apenas acompanha, nesse sentido, quer dizer que em cada faixa etária a criança vai ter um tipo de desenvolvimento e ele fez essa divisão em estágios evolutivos. Os estágios vão desde o sensório-motor, passando pelo pré-operatório, pelo operatório-concreto até chegar nos operatórios abstratos ou formais.

O ingresso ao primeiro ano do ensino fundamental para muitos alunos pode representar um período difícil. Trata-se de um processo de transição, deixa-se a Educação “infantil” e passa para o ensino fundamental. Há muitas mudanças que as crianças vão precisar se adaptar, é como se ao passar para o ensino fundamental, o aluno “deixasse de ser criança”. Já que na educação infantil predomina as atividades lúdicas com jogos educativos, pinturas, colagens e outros. Na prática em sala de aula podemos observar as dificuldades com que esses alunos enfrentam essa nova fase, até muitas vezes, apresentando baixo rendimento em sua aprendizagem. Dando início muitas vezes ao fracasso em seu desempenho escolar. Dessa forma é fundamental que o estudante consiga superar os primeiros obstáculos encontrados nas séries iniciais do ensino fundamental, já que segundo PNAD 2007, apenas um terço de alunos chega ao quinto ano do ensino fundamental com o aprendizado considerado adequado.

Atividades lúdicas educativas, associadas às atividades mais sistemáticas são importantes para o equilíbrio no processo cognitivo, pois, dessa forma favorece-se a adaptação gradativa do aluno no ensino fundamental e prosseguimento com sucesso no seu processo de aprendizagem.

Piaget (1992) preocupou-se mais com o estudo do desenvolvimento mental ou cognitivo, isto é, com o desenvolvimento da forma como os indivíduos conhecem o mundo exterior e com ele se relacionam. No quadro que segue, damos os principais períodos do desenvolvimento mental, segundo Piaget, e as principais características de

cada um.

Tabela 1- Estágios de desenvolvimento segundo Piaget (1996)

Idade	Período	Características
0-2 Anos	Sensório-motor	Desenvolvimento da consciência do próprio corpo, diferenciado do restante do mundo físico. Desenvolvimento da inteligência em três estágios: reflexos do fundo hereditário, organização das percepções e hábitos e inteligência prática.
2-7 Anos	Pré-operatório	Desenvolvimento da linguagem, com três consequências para a vida mental: a) socialização da ação, com trocas entre os indivíduos; b) desenvolvimento do pensamento, a partir do pensamento verbal: finalismo (porquês), animismo e artificialismo; c) desenvolvimento da instituição.
7-11-12 Anos	Operatório concreto	Desenvolvimento do pensamento lógico sobre coisas concretas: compreensão das relações entre coisas e capacidade para classificar objetos; superação do egocentrismo da linguagem; aparecimento das noções de conservação de substância, peso e volume.
12 anos em diante	Operatório abstrato ou formal	Desenvolvimento da capacidade para construir sistemas e teorias abstratos, para formar e entender conceitos abstratos, como os conceitos de amor, justiça, democracia, etc; do pensamento concreto, sobre coisas, passa para o pensamento abstrato, “hipotético-dedutivo”, isto é, o indivíduo se torna capaz de chegar a conclusões a partir de hipóteses; se A é maior que B e B é maior que C, A é maior que C.

Fonte: Nelson Piaget. (1996, p.210).

Dessa forma, primeiro deve ocorrer o desenvolvimento interno na criança, através da experiência com o objeto, através da manipulação, do brincar, da tentativa e erro, isso vai causar um amadurecimento do seu sistema nervoso, quando o indivíduo se desenvolve, ele vai depois aprender, e conforme for aprendendo, os seus níveis de aprendizagem vão ser relacionados aos seus estágios de desenvolvimento.

3.2 A aprendizagem e o desenvolvimento em Vigotsky

Lev S. Vigotsky (1896-1934) é um autor que tem despertado grande interesse nas áreas de psicologia e educação no Brasil nos últimos anos. De acordo com sua abordagem histórico cultural o sujeito nasce um ser biológico. Com as experiências, as interações com outros sujeitos, com os objetos, com as normas, com os costumes, com as

regras sociais enfim, com a cultura esse sujeito, esse ser humano, vai se constituindo, vai se construindo, vai aprendendo, e se desenvolvendo. E nessa concepção que ele fundou a psicologia- histórico cultural, ou psicologia sócio-interacionista ou ainda teoria histórico social. E foi o primeiro psicólogo moderno a enfatizar que a cultura se integra ao homem pela atividade cerebral, estimulada pela interação entre parceiros sociais, mediada pela linguagem.

Para Vigotski, (1987), o desenvolvimento é um processo que se dá de fora para dentro. É no processo de ensino e aprendizagem que ocorre a apropriação da cultura e o consequente desenvolvimento do indivíduo. Dessa forma, a aprendizagem inicia-se muito antes de sua entrada na escola, isto porque desde o primeiro dia de vida, ela já está exposta aos elementos da cultura e à presença do outro, que se torna o mediador entre ela e a cultura.

Segundo Vigotski (1989), a criança vai aprendendo a falar e a gesticular, a nomear objetos, a adquirir informações a respeito do mundo que a rodeia, a manusear objetos da cultura; ela vai se comportando de acordo com as necessidades e as possibilidades. Em todas essas atividades está o “outro”. Parceiro de todas as horas, é ele que diz o nome das coisas, a forma certa de se comportar; é ele que lhe explica o mundo, que lhe responde aos “porquês”, enfim, é o seu grande intérprete do mundo. São esses elementos apropriados do mundo exterior que possibilitam segundo ele, o desenvolvimento do organismo e a aquisição das capacidades superiores que caracterizam o psiquismo humano.

A escola surgirá, então, como lugar privilegiado para este desenvolvimento, pois é o espaço em que o contato com a cultura é feito de forma sistemática, intencional e planejada. O desenvolvimento – que só ocorre quando situações de aprendizagem o provocam – tem seu ritmo acelerado no ambiente escolar. Ambiente esse, que deve ter o desafio de atender com qualidade, oferecendo uma proposta de educação que parte dos pressupostos de que, toda pessoa aprende, o processo de aprendizagem de cada pessoa é singular, o convívio no ambiente escolar beneficia e diz respeito a todos. Sendo preciso considerar o direito das crianças e dos adolescentes de aprender e desenvolver com seus pares. Por isso, deve ter o caráter de leva-los progressivamente aos anos correspondentes à sua idade. Isso só será possível se um currículo diferenciado for construído, com o objetivo explícito de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes, principalmente priorizando, os que apresentam qualquer dificuldade de aprendizagem e atraso escolar.

Podemos ver assim a seriedade com que devemos olhar as crianças que têm dificuldade de aprendizagem, não é uma coisa para se levar de qualquer jeito, o papel da escola é imprescindível e justamente o professor através da observação em sala de aula, perceber as variáveis, ou seja, a forma como os alunos detêm ou não uma dificuldade de aprendizagem. Por mais diversas que sejam essas dificuldades, todo o indivíduo é capaz de aprender, desde que ele seja bem trabalhado. É importante que a criança que apresenta dificuldade de aprendizagem seja logo identificada nas séries iniciais, para que, a partir da definição do problema possa se trabalhar estratégias evitando, assim, o fracasso escolar e as frustrações.

De acordo com recomendações da UNICEF, para construção de trajetórias de sucesso escolar, além de enfrentar o círculo vicioso de reprovação, atraso escolar, distorção idade série e abandono, é importante que as redes educacionais e às escolas busquem construir uma nova cultura, na própria escola e em diálogo com as famílias, de não mais produzir fracasso escolar.

Uma cultura em que o currículo permita a todos aprenderem com significados, uma cultura em que professores e estudantes sejam coautores das atividades pedagógicas, e, juntos aprendam e ensinam, uns aos outros, de forma articulada e integrada, a partir da implantação de propostas pedagógicas específicas para crianças e adolescentes em situação de atraso escolar. E que seja a escola, um espaço onde os alunos falem e debatam com coerência, escrevam suas ideias, pesquisem, construam protótipos, pintem, exercitem seus corpos, trabalhem em equipe, formulem problemas, tomem atitudes, investigando, construindo novos conceitos, realizando assim, atividades significativas e inovadoras.

O professor e os colegas formam um conjunto de mediadores da cultura que possibilitam grande avanço no desenvolvimento da criança

Bogk 2002 entende que os mecanismos de desenvolvimento são dependentes dos processos de aprendizagem, estes, sim, responsáveis pela emergência de características psicológicas tipicamente humanas, que transcendem à programação biológica da espécie. O contato e o aprendizado da leitura, escrita e das operações matemáticas fornecem a base para o desenvolvimento de processos internos altamente complexos no pensamento da criança. O aprendizado, quando adequadamente, resulta em desenvolvimento mental, pondo em movimento processos que seriam impossíveis de acontecer. Esses princípios diferenciam-se de visões que pensam o desenvolvimento como um processo que antecede à aprendizagem ou como um processo já completo, que a viabiliza.

Ao estudar a aprendizagem humana Vigotsky (1989), percebeu que existem coisas que alguém já sabe fazer sozinho, coisas que esse alguém só aprende a fazer com ajuda de outros e coisas que ele ainda não pode aprender nem mesmo com ajuda.

A partir destas concepções, Vigotsky (1989) construiu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, referindo-se às potencialidades da criança que podem ser desenvolvidas a partir do ensino sistemático. A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problema pela criança, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros. Este conceito é importante porque nos possibilita delinear futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal, deve estar presente norteando o professor, quando este planeja seu trabalho.

Assim, Vigotsky (1989) insistia na importância de a educação pensar o desenvolvimento da criança de forma prospectiva e não retrospectiva, como era feito. Sua crítica foi contundente. Segundo ele, a escola pensa a criança e planeja o ensino de forma retrospectiva por considerar, como condição para aprendizagem, o nível de desenvolvimento já conquistado pela criança. No seu entender, a escola deveria inverter esse raciocínio e pensar o ensino das possibilidades que o aprendizado já obtido traz.

Para ele é importante avaliar a criança pelo o que ela está aprendendo e não pelo que já aprendeu. Muito foi sua contribuição para educação, uma dessas contribuições está relacionada aos estudos que ele desenvolveu sobre a aprendizagem de conceitos científicos.

Vigotsky (1982) afirma que nem todo o ensino é promotor do desenvolvimento dos estudantes: existem práticas que podem favorecer o acesso dos alunos aos instrumentos simbólicos, aos conteúdos clássicos das ciências e das artes, assim como existem práticas que limitam ou privam os estudantes do domínio desses bens culturais.

Nas últimas décadas, em sintonia com a ideia de formação para a cidadania e de se trabalhar com problemas contemporâneos, prevaleceu o planejamento com base em temas, com o argumento de que estes trazem a vida para dentro da escola, favorecendo o interesse dos alunos pelas atividades escolares. Essa tendência foi reforçada nos PCNs, com a inclusão dos Temas Transversais – Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Na prática escolar, a esses temas somaram-se outros, como Trânsito, Violência, Reciclagem, Educação Física, Drogas.

Para Brasil (1988), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's estão em consonância com a perspectiva de que a instituição escolar tem a função de formar para a cidadania. Segundo eles, os conteúdos formais estão centrados em fatos e conceitos; por conseguinte, faz-se necessário incluir a aprendizagem de procedimentos, normas, valores e atitudes para preparar o aluno para uma (suposta) nova realidade histórico-social. Dessa maneira, com sua nova face, a escola estaria rompendo com o modelo tradicional de ensino, estaria formando cidadãos livres e conscientes de seu papel na construção ou transformação da sociedade. Esta, por sua vez, seria possível pela participação democrática dos sujeitos em questões sociais, econômicas e políticas, nos âmbitos local, regional, nacional e mundial.

A reflexão sobre o impacto desse tipo de prática para o desenvolvimento dos estudantes implica a compreensão das razões de os conceitos científicos serem valorizados na abordagem histórico-cultural. Afirmando que “a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos”. Vigotsky (1982, p. 214) distingue dois tipos de conceitos: os cotidianos e os científicos. Os conceitos cotidianos são os que a criança vai formulando no decorrer de sua atividade prática. Na medida em que, interage com outras pessoas, ela passa a utilizar a linguagem para nomear objetos e fatos, presente em sua vida diária. Assim, forma os conceitos de objetos e fenômenos que compõem seu círculo social. Ainda de acordo com ele, os conceitos cotidianos também são conceitos espontâneos que todos nós temos sobre o mundo, que estão baseados principalmente nas nossas observações e se apoiam nas experiências das coisas, nas superstições e nas experiências pessoais.

Para Vigotsky (1982), a principal função da escola é justamente de fazer a criança refazer esses conceitos, e passe a raciocinar com base em conceitos científicos. Para ele, os conceitos científicos são formados com a aprendizagem sistematizada. Como parte de um sistema organizado de conhecimentos, normalmente, são aprendidos na escola. Como exemplo, podemos citar conceitos como os de célula, fração, relevo, multiplicação, retângulo, hidrogênio, fotossíntese, escravidão, democracia, adjetivo e tantos outros que formam os conteúdos disciplinares que fazem parte do currículo escolar.

Embora mais limitadas, segundo Vigotsky (1982), as situações de aprendizagem dos conceitos cotidianos são ricas, pois tais conceitos, ao serem aprendidos em situações contextualizadas e vinculados a motivos pessoais, são facilmente apropriados pelo sujeito. Ele considera que é, a força dessa aprendizagem, ou seja, ela é plena de sentido para o sujeito e o envolve integralmente; no entanto, pondera que aí também reside sua debilidade para

o desenvolvimento psíquico: a atenção do sujeito foca-se na comunicação ou na resolução da situação prática por ele vivida, não se destacando o objeto aprendido.

Vigotsky (1982) identifica também forças debilidades na aprendizagem de conceitos científicos. Por um lado, a debilidade está no fato de que, ao serem aprendidos em situações descontextualizadas e em momentos com a finalidade explícita de ensino, esses conceitos carecem da riqueza da experiência pessoal. Sua força, porém, reside no mesmo ponto. Por serem descontextualizados, aprendidos como uma abstração, os conceitos científicos são facilmente generalizados para as demais situações, que podem ser pensadas com base no conceito aprendido. É isso que torna possível o uso deliberado e consciente desses conceitos.

Essa possibilidade de uso deliberado de conceitos científicos decorre do fato de suas ligações com outros conceitos estarem explícitas, diferentemente dos conceitos cotidianos que tendem a ficar vinculados ao objeto da aprendizagem. Diz Vigotsky:

Parece-nos óbvio que um conceito possa submeter-se à consciência e ao controle deliberado somente quando começa a fazer parte de um sistema. Se consciência significa generalização, por sua vez, significa a formação de um conceito supra ordenado, que inclui o conceito dado como um caso específico. Um conceito supra ordenado implica a existência de uma série de conceitos subordinados [...]. É nossa tese que os rudimentos de sistematização primeiro entram na mente da criança por meio do seu contato com os conceitos científicos, e são depois transferidos para os conceitos cotidianos, mudando a sua estrutura psicológica de cima para baixo (VIGOTSKY,1993, p.80).

3.3 Aprendizagem e desenvolvimento na teoria de Henri Wallon

Wallon, um educador e médico francês, que viveu de 1789 a 1962. Deixou grande contribuição, viveu num período marcado por muitas instabilidades sociais e turbulência política. Estudou Filosofia e Medicina antes de chegar a psicologia, porém, ao longo de sua trajetória intelectual profissional se aproximava explicitamente da educação. Ele dedicou-se profundamente ao estudo da criança, por acreditar que esse era o melhor caminho para se compreender a origem dos processos psicológicos humanos. Os trabalhos de wallon situam-se na psicologia do desenvolvimento, explorando as abordagens particularmente no que diz respeito às relações entre afetividade e inteligência. Sua teoria representa um marco importante no pensamento pedagógico, por considerar a afetividade como fator de grande importância, no processo educativo.

O desenvolvimento do pensamento infantil segundo Wallon (1975), não ocorre de forma contínua, ele é marcado por descontinuidade, ou seja, crises e conflitos, essa

descontinuidade são resultado do amadurecimento do sistema nervoso, que traz novas possibilidades orgânicas para o exercício do pensamento e de alterações do meio social que trazem situações novas e estímulos diferenciados. É do conflito entre essas duas condições que emergem o pensamento e a inteligência. Essa compressão nos ajuda reconhecer que conflitos e contradições fazem parte do desenvolvimento normal da criança, não são necessariamente problemas a serem combatidos pelos educadores, de fato as crises muitas vezes são dinamizadoras do processo de desenvolvimento, e, portanto, benéfico.

De acordo com Wallon (1975), o homem está em constante transformação e que frequentemente nos superamos as realidades propostas, ou seja, é um processo constante Tese-Antítese e síntese. Ele enfatiza que a criança não é o resultado linear do meio em que elavive, para ele a criança vive em vários meios, meios muitas vezes conflitantes entre si e que asua construção vai se dá justamente, na relação com esses vários meios, sendo as escolha de priorização que vão definir a construção do sujeito, por exemplo, o meio da família, que é o primeiro contexto social com o qual a criança interage, o meio escolar, que, é outro contexto fundamental de educação e desenvolvimento da criança. Além de meios não tão concretos como os valores que podem ser diversos; a criança pode ter acesso a valores da família, da comunidade, e na escola se deparar com outros valores etc. Esse pensamento é importante porque a quebra de uma ideia, fortemente presente na escola, de que a criança é o resultado linear do seu meio familiar.

Essa ideia está presente em falas frequente no contexto escolar, principalmente quando se trata de fracasso escolar. Essas falas atribuem à família a responsabilidade pelas condutas da criança na escola. exemplificando: a criança com problemas de comportamento ou de aprendizagem é comum na escola, se explicar isso por uma suposta família desestruturada na qual a criança está inserida. Essa fala torna-se descabida, quando se parte dos princípios da teoria de Wallon , pois, sua obra é perpassada pela ideia de que o processo de aprendizagem é dialético: não é adequado postular verdades absolutas, mas, sim, revitalizar direções e possibilidades.

Dessa forma, Wallon considera que o contexto familiar da criança interfere muito e a criança se constitui fortemente em função de sua história de vida e de suas relações familiares.No entanto, a escola ao se constituir como outro contexto de desenvolvimento, ela pode muitobem criar outras relações com a criança, que diferencie os tipos de relações que a criança temna família.

Então, mesmo sob as influências do contexto familiar, a criança não se limitará a

isso, pois, faz parte dos potenciais do sujeito, justamente articular-se diferentemente aos vários contextos aos quais se inserem. Wallon (1995) também propõe a noção da afetividade no ambiente escolar. Segundo ele, a afetividade ajuda estabelecer dinâmicas sociais para conseguir atingir bons níveis ou ótimos níveis de ensino e aprendizagem. Então, ele vai propor a ideia da acolhida: toda a criança precisa ser amada, cuidada, ouvida, precisa de afeto para aprender. Nessa concepção, educação não é só passar informação. Educação é se importar com o outro, é se importar em como o outro estar aprendendo, para poder fazer a construção desse indivíduo.

Ainda seguindo nessa teoria, há na dinâmica do desenvolvimento do indivíduo todo um aparato biológico interno, ou seja, nascemos com as ferramentas em nosso corpo, então para caminhar, temos as pernas, mas, apesar desse aparato biológico interno, sem estímulos para caminhar conseqüentemente temos truncamentos, então esse biológico só responde se houver estímulos e esses estímulos são sempre afetivos: eu gero afeto, eu desenvolvo relação. Para essa criança, esse adolescente em fase de aprendizagem tenha esse despertar de que ele pode aprender e fazer.

Se a escola está aberta a receber esse estudante, se esse estudante tem estímulos do ambiente, ele se completa. Wallon (1986) propõe, então, que não existe inteligência sem afetividade, para existir inteligência eu preciso desenvolver afetividade. Para ele é importante que o professor perceba a criança para além de sua produção cognitiva, para além daquilo que ela produz textualmente, cognitivamente, verbalmente, perceber como um todo, como ela se desenvolve e as formas da criança se comunicar, através de gestos e emoções. Esse também é papel da escola de perceber essas variáveis, as condutas da criança e dar suporte ao professor para que ele possa ter melhores ferramentas de condução de seus alunos.

A educação para todos de Wallon (1986), vem a partir da personalidade do professor, que deve este, modernizar-se e estar atento aos conflitos contemporâneos de seus alunos e que, ao receber esses alunos, os receba independentemente de crença, raça, estado social ou valor financeiro. Esses alunos recebidos devem ser igualmente tratados, porque a educação é universal, e a maneira que se trata esses alunos deve ser tão afetiva quanto cheia de vontade para encorajá-los e estimulá-los para que eles atinjam todos os seus potenciais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Conhecendo o lócus da pesquisa

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Preparatório Agro-Ambiental Professora Lindalva Pinho, está localizada na Avenida Floriano Peixoto, S/N Bairro Cafezal, Zona Urbana em Currálinho. Mantida pela prefeitura Municipal de Currálinho, pelos programas federais e administrada pela Secretaria Municipal de Educação. Foi por meio da resolução nº221/10/08/2012 que se deu a autorização para o Funcionamento do Ensino Fundamental de primeiro ao nono Ano e da Educação de Jovens e Adultos, primeira e quarta etapas.

Figura 1- Fachada da escola Municipal de Ensino Fundamental Profª Lindalva Pinho.



Fonte: Arquivo da pesquisa

A referida Escola atende alunos de quase todo o bairro do Cafezal e da Zona Rural, como das Ilhas Caí, Marituba e outras localidades, sendo o seu corpo discente proveniente de famílias de Médio a Baixíssimo Nível Sócio-Econômico-Cultural, com carência de opções de lazer, cultural e saneamento básico. Devido inúmeras dificuldades, principalmente de área para plantio; a referida escola, nunca pode desenvolver sua proposta pedagógica em desacordo com seu modelo de criação. Conta com 97 funcionários, sendo 01 diretora, 02 vice-diretoras, 03 agentes administrativos, 07 auxiliar de secretaria, 02 digitadores, 01 secretário, 04 vigias, 03 agentes de portaria, 15 pessoal

de serviços gerais e atende 1167 alunos (mil cento e sessenta e sete alunos).

O seu objetivo geral é proporcionar ao educando de qualidade individual e coletiva visando o bom funcionamento do ensino e aprendizagem buscando formar seres humanos, cidadãos leitores, críticos construtivos e participativos, sabedores de suas funções, direitos e deveres na sociedade.

Uns dos programas executados na escola foi o Programa Mais Educação, criado no governo Lula, pela Portaria Interministerial número 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas. Para no mínimo sete horas diária, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção de saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Figura 2 - Alunos atendidos pelo programa Mais Educação.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Paralelos a essas atividades do programa mais educação, muitos projetos foram desenvolvidos na escola no decorrer do ano letivo de 2018, como os projetos Semana da leitura, nas turmas de quinto ano, Alfabetizar Letrando, Ambiente Saudável e Qualidade de Vida, Eu sou assim- Conhecendo a Identidade Social e Cultural do Aluno, Valorizando a Cultura do Aluno. A ideia é proporcionar ao educando um saber qualificado tendo em vista a ampliação de suas habilidades, potencialidades e de sua trajetória estudantil e social. Com essas iniciativas a escola se propõe assumir sua parte no processo educacional dos seus alunos. As atividades desenvolvidas influenciaram de modo positivo no IDEB atual da escola, nas turmas do primeiro ao quinto que obteve a média de 3,6.

Muitas vezes encontramos alunos que estão na escola há 3 4 anos ou mais e ainda não se apropriaram da leitura e da escrita. São crianças que em geral já passaram dos oito anos. Alunos e professores ficam frustrados quando isso acontece, pois apesar de os professores realizarem várias tentativas de ensino, muitas vezes parece que não surtem efeitos ou em outras os avanços são muito pequenos. De acordo com a legislação brasileira, a faixa etária da escolarização obrigatória vai dos quatro aos dezessete anos. Por lei aos quatro anos, a criança deve ingressar na pré-escola e aos seis anos no ensino fundamental.

Tabela 2- Idade/Série correspondente aos alunos do ensino fundamental

ENSINO FUNDAMENTAL	
Ano/Série	Idade Adequada
1º Ano	6
2º Ano/1ª Série	7
3º Ano/2ª Série	8
4º Ano/3ª Série	9
5º Ano/4ª Série	10
6º Ano/5ª Série	11
7º Ano/6ª Série	12
8º Ano/7ª Série	13
9º Ano/8ª Série	14

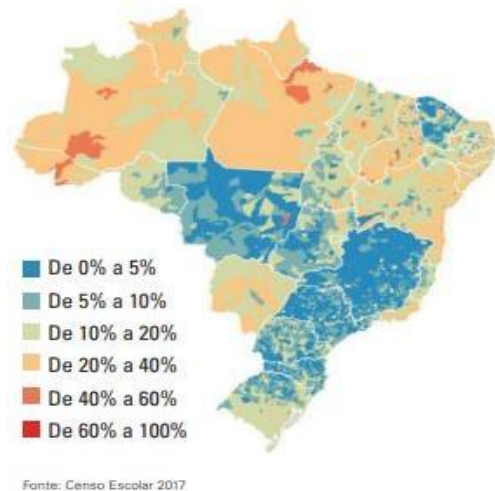
Fonte: UNICEF (2018).

No entanto, segundo pesquisas, essa não é a trajetória de muitas crianças e muitos adolescentes brasileiros. Dados do UNICEF de 2018 apontam que a distorção idade-série é um fenômeno cumulativo que tem início nos primeiros anos de ensino fundamental e se arrasta por toda a trajetória escolar de meninas e meninos, que vão sendo deixados para trás.

Segundo o Censo Escolar 2017, o Brasil possui mais de 35 milhões de estudantes matriculados no ensino fundamental e ensino médio, nas redes públicas e privadas entre eles mais de 07 milhões estão em situação de distorção idade-série, ou seja, têm dois ou mais anos de atraso escolar. Só no ensino fundamental são quase cinco milhões. Visto de maneira ampla, o fenômeno da distorção idade-série coloca luz sobre a necessidade de garantir não só o acesso à escola, mas a qualidade da educação.

Apesar da extensão da escola às massas populares desfavorecidas, essa escola não sofreu mudanças significativas em suas atribuições na reprodução das desigualdades sociais. No passado, a exclusão atingia os que não ingressavam na escola; hoje, atinge os que nela chegam, operando, portanto, de forma menos transparente. Vejam-se os altos índices de evasão nos primeiros anos do ensino. A extensão de oportunidades escolares e a transformação do sistema formal do ensino não produziram. De fato, consequências mais significativas na situação de classes da grande maioria de habitantes. (PATTO, 1999, P.1499).

Segundo Censo Escolar 2017, 12% dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental têm dois ou mais anos de atraso escolar. Nos anos finais do fundamental, o índice passa a 26%. O problema, em geral, é maior nas regiões Norte e Nordeste, com indicadores mais preocupantes. O país tem mais de 1,8 milhão de estudantes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental com dois ou mais anos de atraso escolar. Norte e Nordeste são as regiões que têm indicadores mais preocupantes respectivamente: 19% e 17% de taxa de distorção idade-série. Segundo a pesquisa o Pará é o Estado que concentra a mais alta taxa de estudantes com dois anos ou mais de atraso escolar, 23%.



Questões relacionadas às distâncias, à infraestrutura e às vias de transporte no Semiárido e Amazônia podem explicar parte desse desafio, já que, em comunidades isoladas, a garantia de transporte depende das especificidades locais, como a existência de barcos e das condições de navegabilidade dos rios, entre outros. (UNICEF, 2018).

As taxas de distorção idade-série entre os estudantes com deficiência são muito altas desde os anos iniciais do ensino fundamental. No Brasil, 42% dos estudantes com deficiência estão em distorção idade-série nos anos iniciais do ensino fundamental.

Tabela 3- Distorção idade/série no ensino fundamental anos iniciais de alunos com deficiência

Etapas de ensino	Percentual de matrículas	Com Deficiência	Sem deficiência	Taxa de distorção idade-série
		Taxa de distorção idade-série	Percentual de matrículas	
Ensino fundamental Anos iniciais	2,6%	42%	97%	11%

Fonte: Censo Escolar, INEP (2017).

Pode se dizer que, pela educação pode-se transformar uma sociedade desigual para uma mais igualitária. Educação não é gasto e sim investimento. Não se pode almejar um desenvolvimento de uma nação, de um estado, de um município ou de uma comunidade se não pensar em educação de qualidade, inclusiva, acessível a todos. Na compreensão de Vygotsky (1989, p.101), “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”.

Vygotsky (1989) defende a escolarização para os deficientes intelectuais por acreditar na potencialidade da criança e no papel social da escola no desenvolvimento psíquico desta. O autor atribuía um papel preponderante às relações sociais nesse processo, tanto que a Corrente Pedagógica que se originou de seu pensamento é chamada de sócio-construtivismo ou sócio- interacionismo. Teoria sócio-histórica ou teoria histórica cultural. O ensino deve se antecipar ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho, porque, na relação entre aprendizado e desenvolvimento, o primeiro vem antes. Vigotsk (1989) tem como palavra- chave interação social, o que implica dizer que o desenvolvimento do indivíduo se dá através da relação com o outro, com o mundo.

Nesse sentido, compreendemos que o ensino desenvolvido na ZDP capacita para o avanço intelectual, o que reforça a importância da escola no processo ensino e aprendizagem, pois o ensino formal e os conhecimentos científicos, produzidos historicamente, resultam em desenvolvimento mental.

Dessa maneira, Vigotsk (1997), aponta que, a escola deve buscar superar as dificuldades do aluno de todas as formas possíveis, para que este consiga ir além dos conhecimentos do cotidiano. O ensino deve ser de qualidade, com estímulos e recursos adequados para propiciar o desenvolvimento do pensamento abstrato de todos os alunos, inclusive daquele que possui deficiência.

Assim, a escola, na atualidade, deve rever sua postura, seu papel e sua forma de atuação perante os alunos com deficiência intelectual, lançando mão de metodologias e práticas adequadas que venham a atender suas especificidades e peculiaridades. Uma criança, com ou sem deficiência, em seu processo de desenvolvimento não deve ser privada do ensino por causa de suas dificuldades, ela necessita do apoio do adulto, ou seja, do professor, pois por meio das mediações e dos conhecimentos clássicos ela terá as reais condições para seu desenvolvimento psíquico.

A escola em foco possui uma sala de recursos- (AEE) serviço que auxilia os professores com um atendimento diferenciado aos alunos com deficiência, visando assegurar-lhes uma orientação mais individualizada, minimizando, assim, as suas dificuldades de aprendizado.

Dessa forma, a escola busca envolver os alunos com deficiência nas atividades eventuais e pedagógicas realizadas na escola, por outro lado percebem-se limitações nesse atendimento, que ainda é precário, com falta de professores especializados, recursos, materiais específicos, espaços adequados para atividades diferenciadas, isso dificulta que se trabalhe de maneira eficaz as necessidades específicas relacionadas às habilidades cognitivas, sensoriais, motoras, afetivos emocionais, sociais e outros, fatores esses importantes para o processo de desenvolvimento e da formação pessoal e cidadã desses alunos.

Tabela 4- Distorção idade-série na Escola Municipal de Ensino Fundamenta Profª. Lindalva Pinho.

ANOS INICIAIS (PRIMEIRO AO QUINTO ANO)	
1º ANO	8%
2º ANO	17%
3º ANO	36%
4º ANO	44%
5º ANO	60%
TOTAL	32%

Fonte: Qedu, 2016.

Percebe-se que de cada 100 alunos, aproximadamente 60 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais. Wallon (1975), teórico que influenciou a Educação, defende que o processo de evolução depende tanto da capacidade biológica do sujeito quanto do ambiente, que o afeta de alguma forma. Assim, o indivíduo nasce com um equipamento orgânico, que lhe dá determinados recursos, mas é o meio que vai permitir que essas potencialidades se desenvolvam. Wallon dedicou-se profundamente ao estudo da criança, por acreditar que esse era o melhor caminho para compreender a origem dos processos psicológicos humanos.

Wallon (1986) defendeu a ideia da compreensão da criança completa, concreta, contextualizada, vista de forma integral, isto é, não mais como um adulto em miniatura, mas sim, como um ser numa etapa de específica, cuja proposta Educacional põe o desenvolvimento intelectual dentro de uma cultura mais humanizada. A abordagem é sempre a de considerar a pessoa como um todo. Elementos como afetividade, emoções, movimento e espaço físico se encontram no mesmo plano. As atividades pedagógicas e os objetos, assim, devem ser trabalhados de formas variadas.

De acordo com o PPP da escola Prof^a Lindalva Pinho, testes, diagnósticos e avaliações contínuas realizadas apontam, que em turmas de terceiro ao quinto ano há um número significativo de alunos que não se apropriaram do Sistema da Escrita Alfabética (SEA), pois não sabem ler, escrever e nem calcular, dificultando assim sua progressão para a série/ano seguinte.

A meta 5 do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, defende a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental. Por esta razão, com a problemática encontrada no campo da leitura e escrita e cálculo matemático em alunos do terceiro e quinto ano, objetivando superar essa problemática foram desenvolvidos alguns projetos entre eles o “Alfabetizar Letrando”, cujas atividades de sala de aula foram desenvolvidas de forma diferenciada, de modo a suprir as dificuldades e necessidades dos alunos que se encontram em sua maioria no período Pré-Silábico, período este que detecta aquele aluno que ainda não compreende que a escrita registra uma sequência de pedaços sonoros das palavras. Desta forma, é necessário desenvolver atividades prazerosas, que agucem a curiosidade dos alunos e elevem seu grau de compreensão do Sistema Escrita Alfabética (SEA).

Percebe-se que professores demonstram ter consciência de suas atitudes, para um ótimo desenvolvimento em seus trabalhos durante o ano, e assim, evitarem julgamentos de que são principais culpados pelo baixo desempenho escolar. Assim deve-se considerar a educação como um processo amplo e complexo conforme o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu artigo 1º “A educação abrange os processos formativos que

se desenvolvem na vida familiar na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil nas manifestações culturais”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inúmeros são os fatores intra e extraescolares que influenciam para que ocorra a repetência em nossas escolas, e igualmente inúmeras são os estudos realizados com o objetivo de detectar as causas desses fatores. As pesquisas sobre as causas da repetência e do fracasso nas escolas públicas acumulam dados alarmantes. O entrave dessas pesquisas reside principalmente, sobre o fato de não se conseguirem se livrar de pressupostos preconceituosos em relação à criança de condição socioeconômica inferior.

Mesmo que o despreparo dos educadores, condições funcionais e estruturais, práticas pedagógicas inadequadas, outros sejam apontadas como causas do fracasso escolar, a culpa é em grande parte atribuída a problemas individuais dos alunos. É inegável que os mais afetados pelo atraso escolar são meninas e meninos vindo das camadas mais vulneráveis da população. Assim como também são crianças já privadas de seus outros direitos. Direitos às políticas públicas voltadas a atender a outras necessidades e que vise lhes promover uma qualidade de vida que venha favorecer o desenvolvimento desses alunos na escola.

A busca da superação do fracasso escolar envolve processos amplos de uma real importância no papel da escola no processo de desenvolvimento da aprendizagem. Nessa luta, faz-se necessário uma reorganização curricular, o comprometimento do aluno, família e escola, revisão das práticas e ações pedagógicas e formação específica dos profissionais da escola. Então, o envolvimento de todos os segmentos da escola é fundamental.

Para além da culpabilização que a gente pode fazer, e que tantas vezes é injusto, o não aprender funciona de uma lógica que se explica e que se pode ser compreendido a partir-se de múltiplas dimensões. A desconsideração da diversidade cultural na escola, além dos exercícios mecânicos, das práticas insípidas, falta de diálogo, há também práticas discriminatórias que desconsideram a diversidade cultural na escola. O aluno ao ingressar na escola ele é plural com diferentes saberes, de diferentes regiões, diferentes características, com diferente origem. Mas a escola parece que exerce uma pressão para que esse aluno se equalize. Para que todos os alunos tenham igual comportamento, igual

desempenho, quase que anulando as suas origens, os seus saberes e sua diversidade. A dimensão cultural traz o desafio do professor (a) de se ajustar ao perfil cultural dos alunos e compreender essa diversidade.

Assim como também, favorecer as relações na dimensão social que diz respeito às relações estabelecidas na escola, tantas vezes também marcada pela discriminação, pelo autoritarismo, pelas relações de poder ou mal resolvidas. E aí o desafio do professor (a) de lidar de uma forma mais dialógica, mais compreensiva com seus alunos, buscar relações sociais que favoreçam o bem estar na escola e a ação social em prol da conquista da aprendizagem. Ter uma política séria de formação continuada é essencial para que esse professor (a) se sinta amparado e possa ajustar as metodologias de ensino, ao processo cognitivo do aluno, e buscar práticas que sejam menos mecânicas, menos insípidas, mais ativas, que apelem mais para o processo construtivo e criativo do aluno.

Além de principalmente, considerar-se a dimensão política, que diz respeito à valorização do saber, a valorização das escolas, a valorização dos professores. E assim temos o desafio de lutar por uma escola, que possa sim ser uma instituição de valor, que represente seus alunos e a comunidade escolar. Fica aqui ao final desse trabalho, o desafio de como fazer, como construir uma educação para todos, independentemente da sua origem social. Dessa forma, a escola precisa dar conta de oferecer uma educação que responda a um direito social, portanto uma demanda de uma sociedade que se quer, mais democrática e mais justa e ao mesmo tempo, uma educação escolar, que faça sentido para cada um dos sujeitos que tem acesso à escola.

Assim, que a escola possa romper com conceitos pré-concebidos, que não tem relação com aceitar a realidade como está posta, mas sim, contribuir para uma educação de qualidade, que proporcione condições ao aluno de permanência na escola, formação cidadã e melhoria no seu desenvolvimento humano, buscando ajudá-lo na concepção de um sujeito capaz de intervir no meio em que vive, rompendo com a cultura do fracasso escolar.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br>. Acesso em 12 de jan. de 2018.

BRASIL. DADOS DO QEDU. Disponível em: <http://qedu.org.br/escola/18451-emef-prep-agroamb-professor->. Acesso em: 20 de nov. de 2018.

BRASIL. CURRALINHO/PA, Secretaria Municipal de Educação – SEMED, PPP Escola Prep. Agroambiental Professora Lindalva Pinho. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v3on1/ao4v3on1.pdf> Acesso 18 de abril de 2018.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entre notas:** Compreensão da pesquisa. Belo Horizonte. Editora, UFMG, 2013. Disponível em: <http://qedu.org.br/escola/18451-emef-prep-agroamb-professor-lindalva-pinho/aprendizado>. Acesso em: 20 de abr.2018.

KRAMMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 42, p.54-62, ago.1982.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Vallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MARZOLA, Norma, Reprodução e contradição: escola e classes populares. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 11, n, 1, p. 43- jan/jun. 1986.

PATTO, Maria Helena Souza **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia, São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

PATTO, M.H.S. **A Produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio 1988.

PILETTI, Nelson. **Psicologia educacional.** Editora ática, 14ª ed. São Paulo 1996.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Metodologia da pesquisa. 2.ed. 2009.

VYGOSTKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1989 (2ª edição).

ANEXOS

ANEXO A – FOTOS DAS ATIVIDADES REALIZADAS NA ESCOLA





