

O FRACASSO ESCOLAR: UMA APROXIMAÇÃO COGNITIVISTA

Antonio Wilson Pagotti*

A psicologia genética postula que o desenvolvimento ocorre por etapas evolutivas: primeiro, sensório-motora; posteriormente, pré-operacional; depois, operacional-concreta, e, finalmente, operacional-formal.

No período de operações concretas, que tem início em torno dos 7 anos de idade, a criança é capaz de compreender a conservação de número, de quantidades contínuas e descontínuas, de peso, área e mesmo de volume. Consegue também fazer classificações utilizando as diversas leis de agrupamentos lógicos. A forma de raciocínio predominante é a indutiva, a criança faz generalizações a partir de situações concretas.

Em termos gerais, a criança com aproximadamente 9 anos, apresenta um relativo equilíbrio quanto ao pensamento concreto. Aos 11 ou 12 anos há um avanço para o período de operações formais, onde o raciocínio é hipotético-dedutivo, ou seja, o aluno parte das possibilidades, experimenta, variando as alternativas, e conclui. Nesse sentido, ela já é capaz de abstrações de ordem puramente verbal, já consegue trabalhar com as noções de proporcionalidade, sistema combinatório e controlar variáveis.

Os alunos da 5ª série do 1º grau do curso noturno, com idade, em sua maioria, acima de 14 anos deveriam, por princípio, apresentar o raciocínio hipotético-dedutivo, refletindo-se isto diretamente na capacidade de aprender os conteúdos das disciplinas acadêmicas.

Os dados estatísticos mostram que dois terços dos alunos que ingressam na 5ª série noturna se evadem ou são reprovados. Ora, isto, pelo menos no plano cognitivo, é incoerente. Muitas devem ser as causas do fracasso. Assim, pergunta-se: qual é o lugar que ocupa o desenvolvimento cognitivo no fracasso escolar dos alunos? Pode-se supor, pelo menos em parte, que o fracasso escolar esteja ligado a um atraso no desenvolvimento cognitivo. O trabalho de Chiarottino (1984) "Em Busca do Sentido da Obra de Jean Piaget", no tópico que trata especificamente de problemas de aprendizagem, ressalta que muitas crianças têm dificuldades na estruturação do real, havendo um desequilíbrio nas relações entre pensamento-linguagem e realidade que se reflete diretamente no processo de aprendizagem.

Os trabalhos de Chiarottino (1973) (1984), Mantovani de Assis

* Professor do Departamento de Psicologia/UFU.

(1983), Moro (1983) Silva (1983) Freitag (1984), entre outros, têm mostrado que, comparando-se os resultados obtidos por Piaget e colaboradores em crianças européias com os obtidos em crianças brasileiras, mais especificamente de grupos econômicos mais desfavorecidos da escala social, há um atraso de dois anos ou mais das segundas em relação às primeiras. Cabem então as perguntas: por que isso ocorre? Por que nas classes desfavorecidas?

Para responder a estas questões há que se retomar alguns pontos mais gerais da Psicologia Genética. Para Piaget, o conhecimento se processa em estruturação crescente com o resultado das relações sujeito-objeto e enfatiza ele que "conhecer consiste em construir e reconstruir o objeto do conhecimento de modo a apreender o mecanismo desta construção... conhecer é produzir um pensamento para reconstruir o modo de produção dos fenômenos" (1975).

Como o conhecimento é dinâmico e está em constante transformação, o novo surge do velho através das acomodações, quando os esquemas se modificam para incorporar o objeto, e também por assimilação, quando os objetos são incorporados aos esquemas existentes.

Nesse sentido, as diferenças individuais nas aquisições são resultado das formas de como o sujeito constrói e reconstrói o conhecimento, e isto, para Piaget, é resultado da integração de

quatro fatores de desenvolvimento: maturação, experiência ambiental do meio físico, transmissão social e equilíbrio.

As mudanças nos indivíduos dependem desses fatores, o caminho do desenvolvimento passa por etapas. Para Piaget (1975) "o organismo se adapta construindo materialmente formas novas para inseri-las na do universo, ao passo que a inteligência prolonga tal criação construindo mentalmente estruturas susceptíveis de se aplicarem ao meio".

Esse processo de estruturação crescente do indivíduo tem dois componentes fundamentais: um interno (organização) e outro externo (adaptação), intimamente relacionados e mutuamente dependentes. Piaget (1978) ressalta que "é organizando que o indivíduo se adapta e adaptando-se que organiza". Daí o sentido da totalidade funcional.

Para a teoria piagetiana a relação homem-mundo é dada no sentido de que a apreensão do mundo depende de minha subjetividade e de que a existência determina a consciência e não o contrário. Isto porque o conhecimento é construído pelo "meu" pensamento a partir da realidade concreta que existe independente de minha consciência. Assim, trabalho e história ganham uma dimensão especial nesse construtivismo. A construção do real dependerá da história de vida dos indivíduos na comunidade e esta construção do real im-

ca da universalidade, enfatizando a construção individual do conhecimento, acaba sendo criticada como estando apartada do sentido histórico, entendendo-se este como produção coletiva. Tentando fazer uma aproximação social da abordagem, procurei interpretar o conceito "ação" em Piaget correspondendo a trabalho, dando ao tema uma localização mais social e com isso favorecendo uma análise histórica. Nesse sentido cabe compreender como são construídas as semelhanças e diferenças no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos submetidos a variados contextos sócio-econômicos e culturais.

De outra parte, um aspecto da questão colocada acima merece destaque: em que medida a própria teoria piagetiana poderá estar escamoteando a realidade, sendo uma produção ideológica, alimentando as teorias do déficit intelectual?

Se retornarmos a questão do fracasso escolar como abordada nas três últimas décadas, nos remeteremos fatalmente aos estudos sobre as "teorias do déficit" e as "teorias da diferença".

Esses estudos, que tiveram inicialmente em Hunt (1964) seu maior expoente e, no Brasil, Poppovic (1972) e Patto (1968), acabaram levantando questões de ordem ideológica e de política educacional. Estes aspectos, sob a ótica de crítica às teorias do déficit, podem ser vistos nos trabalhos de Patto Introdução à Psicologia do Escolar

(1982) e Psicologia e Ideologia (1984), além de no trabalho de Soares (1985). Nesses estudos, as autoras procuraram mostrar que, através de conceitos como privação cultural, carência cultural e marginalização cultural, o que se fez foi encontrar uma forma "científica" de legitimar supostas diferenças através de um tratamento preconceituoso, ressaltando que as crianças de classes econômicas desfavorecidas, pela distorção da teoria, apresentavam um déficit no desenvolvimento cognitivo em função da limitada oportunidade cultural. Com isso, justificou-se o fracasso escolar das crianças das classes populares.

É interessante notar que, até a primeira metade da década de setenta, a abordagem piagetiana, apesar de já estar sendo levada à prática educacional, não foi tocada. Somente no final daquela década, os críticos das teorias do déficit, atentaram para o fato de que os dados advindos da Psicologia Genética mostravam uma defasagem no desenvolvimento cognitivo, na comparação entre grupos econômicos e culturais diferentes. Nesses casos, as crianças (principalmente) da classe média apresentavam uma organização lógica de ação no meio melhor estruturada. Daí, a abordagem piagetiana começou a ser incluída entre as teorias do déficit.

Como apontado anteriormente, estudos como os de Assis (1979) e de Moro (1983), para citar apenas dois entre muitos, ressaltam que há uma defa-

plica numa ótica do real, o que Goldmann (1979 p. 17) chama de visão de mundo: "um conjunto de aspirações, de sentimentos e de idéias que reúne os membros de um grupo e os opõe a outros", sendo também "um instrumento conceitual de trabalho, indispensável para compreender as expressões imediatas do pensamento dos indivíduos".

Piaget enfatiza que as estruturas do conhecimento são consequência das ações do indivíduo no meio físico e social. Assim, a criança constrói as categorias do pensamento através da ação. Ou seja, através do seu trabalho (entendido como ação) transforma o meio e a si própria. Pela manipulação dos objetos descobre suas propriedades, sua utilidade e "inventa" novos meios de ação e representação estabelecendo relações entre objetos. Agindo no contexto físico e social, atua sobre suas próprias estruturas, transformando-as. Desta forma, não se pode conhecer o desenvolvimento cognitivo sem ter-se o sentido histórico no plano individual e coletivo de como foram construídas as estruturas do conhecimento. Isto porque os aspectos culturais estabelecem formas de apreensão do real que, por sua vez, estão imbricadas nos determinantes econômicos que dispõem a organização social.

O que não se pode ver em Piaget é a noção de trabalho limitada ao contexto do trabalho assalariado, onde está

implicada a categoria mais-valia. Para ele, trabalho é ação, e grande parte do "trabalho cognitivo" é reflexão, muito evidente nas etapas operacionais.

É importante ressaltar, como aponta Goldmann (1978 p. 18), que "qualquer fato conhecido e pensado é implicitamente estruturado por um conjunto de valores cuja natureza é essencialmente social e que constitui a consciência do indivíduo, ao mesmo tempo que, por outro lado, todos os valores, mesmo quando se apresentam a esta consciência com pretensão de validade universal mais absoluta, se mantêm estritamente ligados a uma certa estrutura social e econômica que tem o seu lugar histórico perfeitamente determinado".

Pela ação do indivíduo no meio, cognitivamente vai-se passando de uma indiferenciação entre sujeito-objeto, típica dos primeiros meses de vida, para uma diferenciação crescente que permite ao indivíduo, posteriormente, tomar o ponto de vista do outro, mostrando a reversibilidade do pensamento, e trabalhar com categorias lógicas que permitem a composição, decomposição e recomposição dos objetos e situações. Essa passagem leva à crescente consciência de si, do outro e do meio, favorecendo um avanço na elaboração das relações eu-mundo culminando com o raciocínio hipotético-dedutivo.

A Construção do Fracasso Escolar

A abordagem piagetiana na bus-

sagem: entre os grupos de crianças de classe média e baixa, sendo as últimas distanciadas das primeiras em torno de 2 a 3 anos. Por que esta defasagem? Serão as crianças da classe baixa tão incompetentes no plano cognitivo que se encontram tão defasadas das crianças de outras classes? Será o instrumental da Psicologia Genética tão comprometido ideologicamente a ponto de estabelecer esta diferença? ou, de outra forma, será o instrumental da Psicologia Genética eficaz para verificar a estruturação do conhecimento?

Os trabalhos de Piaget e colaboradores, espalhados por todo o mundo, constituem mais de setenta anos de pesquisa sistemática na área do desenvolvimento. Os resultados obtidos com populações das mais díspares economicamente e com práticas culturais das mais diferenciadas têm mostrado que o desenvolvimento ocorre numa seqüência invariável e as aquisições passam por etapas e sub-etapas como as apontadas por Piaget. Mais ainda, têm mostrado que o conhecimento é construído; sendo assim, as diferenças individuais e de grupos estão determinadas pelo processo de construção utilizado em cada contexto. Nesse sentido, afastam-se tanto de posições behavioristas, que atribuem ao meio o papel fundamental da aquisição do conhecimento, como de posições inatistas, que afirmam estarem as estruturas pré-formadas.

Para a posição da Psicologia Genética, a existência determina a

consciência. As diferenças no plano cognitivo podem ser encontradas nas condições de vida do indivíduo, nas relações indivíduo-meio. Assim, um meio que restrinja ou limite as oportunidades de ação, interação e reflexão, fatalmente estará contribuindo para uma defasagem no desenvolvimento.

Esse tipo de enfoque tem incitado alguns pesquisadores a sugerirem que esta é uma construção ideológica que se assemelha à abordagem da privação cultural. Porém, é importante frisar que a Psicologia Genética, quando analisa a questão do fracasso escolar, não se prende exclusivamente às questões cognitivas, mas sim à rede de relações que envolve o indivíduo, a escola e as condições sociais em geral. A Psicologia Genética não se pretende psicométrica; muito ao contrário, trabalhando com o método clínico, procura evitar os modelos padronizados.

Desta forma, o fracasso escolar não deve ser entendido como um fracasso do sujeito. Atribuir-se ao indivíduo a inteira responsabilidade pelo insucesso é, no mínimo, ingenuidade. Isentá-lo de responsabilidade é "miopia".

Obviamente, a estrutura da escola, com seus professores, sua forma de ensino, sua hierarquia, suas ligações com a estrutura educacional maior, entre outros aspectos escolares, bem como as precárias condições de habitação, alimentação, saúde, transporte, serviços, que se refletem em precárias

condições de educação (em sentido amplo), interferem diretamente na aquisição de conhecimento e de desempenho escolar.

O que se tem visto através de Patto (1984), Kramer (1982), Soares (1985), entre outros, é uma atitude de total rejeição à possibilidade de que a criança das camadas populares apresente um "déficit" cognitivo. Saliendam que a linguagem e as estruturas lógicas do pensamento das crianças, apesar de submetidas a condições econômicas precárias, são tão ricas quanto a das crianças da classe média, havendo, na verdade, a utilização de um código lingüístico diferente.

A teoria da diferença, que enfatiza a existência de uma equivalência funcional entre os diversos grupos de crianças, e que é advogada por pensadores que vêem esta tese como progressista, é para Freitag (1985), na melhor das hipóteses, ingênua e, na pior das hipóteses, conservadora. Ela salienta que "as mesmas pessoas que criticam o papel pauperizador da classe dominante, responsabilizando-a por essa miséria, têm um estranho pudor em ir mais longe em sua denúncia da sociedade de classes, e silenciam diante da mais extrema das suas iniquidades: a que não significa apenas privar as classes subalternas de seus meios materiais de existência, mas dos seus meios cognitivos de tomar consciência da sua realidade.

Trata-se portanto de um paradoxo

xo. Por um lado, exaltam-se as competências cognitivas específicas da criança favelada – ela sabe das coisas que a criança da classe média não sabe, ela tem uma capacidade de sobreviver num meio adverso que a outra não tem – e com isso se perde de vista que não são essas competências que vão permitir à população favelada modificar suas condições de vida, e sim, precisamente a competência de que ela não dispõe: a de pensar relacionalmente, atingindo o estágio de pensamento crítico.

Por outro lado, critica-se a desumanidade da sociedade de classes, mas ao deixar de criticar a pior delas – a que perverte as próprias estruturas de consciência - essa corrente acaba, no fundo, inocentando essa sociedade de classes de um de seus graves delitos. Em suma, ao idealizar o que deve ser denunciado – a diferença, essa corrente deixa por um lado de perceber que essa diferença é de fato um déficit socialmente condicionado, pelo qual é responsável a sociedade de classes, e, por outro, acaba por passar um certificado parcial de boa conduta a essa mesma sociedade: se não há déficit, mas equivalência, ela afinal não é tão culpada assim".

Como ponto terminal, gostaria de salientar que nesse estudo muitas foram as perguntas e poucas as respostas conclusivas sobre o fracasso escolar; há, no entanto, muita reflexão crítica que objetiva clarear este problema. Nesse sentido, a relevância do pre-

sente trabalho está em levantar pontos de discussão onde a Psicologia Gené-
tica possa ser vista como processo construído na relação indivíduo-meio.

BIBLIOGRAFIA

- CHIAROTTINO, Z.R. **Em Busca do Sentido da Obra de Jean Piaget**. São Paulo, Ática, 1984.
- FREITAG, B. Piagetianos Brasileiros em Desacordo? Contribuição para um Debate. **Cadernos de Pesquisa**, (53):33-44, - 1985.
- FREITAG, B. **Sociedade e Consciência**: Um Estudo Piagetiano na Favela e na Escola. São Paulo, Cortez e Associados, 1984.
- GOLDMANN, L. **Dialética e Cultura**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- GOLDMANN, L. **Epistemologia e Filosofia Política**, Lisboa, Presença, 1978.
- HUNT, J. Mc. V., The Implications of Changing Ideas on How Children Develop Intellectually. **Children Today**, 1964. II (3), 83-91.
- MONTAVANI DE ASSIS, O.Z. **Uma nova metodologia de Educação Pré-Escolar**. São Paulo, Pioneira, 1979.
- MORO, M.S. Iniciação em Matemática e construções operatórias. **Cadernos de Pesquisa**. 1983. 43, 20-24, São Paulo.
- PATTO, M.H.S. **Introdução à Psicologia do Escolar**. São Paulo, T.A. Queiroz, 1982.
- PATTO, M.H.S. **Psicologia e Ideologia**, São Paulo, T.A. Queiroz, 1984.
- PIAGET, J. **Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente**. São Paulo, Pioneira, 1978.
- PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- POPPOVIC, Ana, M. Atitudes e Cognição do Marginalizado Cultural. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, 1972, 57, p. 126-132.

SILVA, F.S. Operações Lógico-Matemáticas de crianças de 1ª série do 1º grau. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, 1983, 44: 3-17.

SOARES, M. **Linguagem e Educação**. Rio de Janeiro, Ática, 1985.