

O FRACASSO ESCOLAR: UMA EXPLICAÇÃO TEÓRICA

(*) *Dair Aily Franco de Camargo*

RESUMO

O que vamos expor neste artigo é o resultado de um levantamento sobre o fracasso escolar nas escolas públicas de Ribeirão Preto/SP, e, principalmente, o produto de nossas reflexões e esforços para explicar esses resultados, fundamentados-nos na teoria psicogenética.

Num levantamento feito por nós em 6 escolas públicas de Ribeirão Preto (SP) com o objetivo de conhecer e explicar as taxas de aprovação, reprovação e recuperação nas 5ª a 8ª séries(**), verificamos entre outras coisas que:

– 25% dos alunos são aprovados no decorrer das quatro séries finais do 1º grau; 38% conseguem promoção direta e 17% conseguem promoção com recuperação nesse mesmo período de escolaridade.

Como justificar esses dados? Como explicar que pouco mais da metade dos alunos (55%) conseguem promoção nas quatro séries finais do 1º grau?

Uma explicação possível pode ser dada à luz da teoria psicogenética(***)).

(*) FFCLRP-USP.

(**) Os dados desse levantamento são apresentados e discutidos no trabalho "O fracasso nas escolas públicas de 5ª a 8ª séries: uma explicação teórica" (mimeografado).

(***) Gostaria de acrescentar que o curso de Didática Geral por nós ministrado durante 20 anos aos licenciados em Química e Biologia nesta Faculdade, caminhou sempre nessa mesma direção, qual seja, em apresentar o produto de nosso empenho em retirar da teoria piagetiana, não uma possível aplicação metodológica mas, oferecer aos futuros professores, um instrumento teórico capaz de ajudá-los na reflexão, compreensão, explicação e solução dos problemas cotidianos das salas de aula.

Conforme essa teoria, a conceituação do ensino envolve, a nosso ver, a consideração dos seguintes aspectos:

- 1 - O **desequilíbrio** cognitivo é utilizado pelo professor como fator motivacional?
- 2 - O **desenvolvimento** cognitivo é perseguido como um dos objetivos do ensino?
- 3 - Os aspectos **figurativos** são considerados e diferenciados dos **operativos** na abordagem do conteúdo de ensino?
- 4 - são viabilizadas as **operações e cooperações** no trabalho dos alunos em classe?
- 5 - As **experiências físicas e lógico-matemáticas** estão presentes nas situações de aprendizagens vivenciadas pelos alunos em classe?
- 6 - A avaliação do **desenvolvimento** cognitivo é considerada e diferenciada da avaliação da **aprendizagem** escolar?

Gravando e analisando 30 aulas, de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, nas 6 escolas da amostra, verificamos, tomando como pontos de referência os 6 itens acima, que:

— O professor desconsidera e/ou desconhece o papel dos **desequilíbrios** cognitivos como fonte do processo de reorganização, envolvido na aprendizagem.

— os objetivos da aula nunca são explicitados à classe; contudo, mesmo que implícitos, tais objetivos são sempre de caráter meramente informativos.

— Apenas os aspectos figurativos do conhecimento, isto é, os aspectos estáticos, reprodutivos, são enfatizados em classe através da percepção, imagem e imitação; os aspectos operativos do conhecimento, ou seja, os que implicam na aplicação dos conhecimentos figurativos, são desconsiderados completamente.

— Podemos dizer que atualmente, nas escolas, o professor vem sendo substituído pelo livro-didático: é esse quem dosa, dirige, explica e avalia a aprendizagem dos alunos; em classe, na companhia do professor, o aluno, quase sempre, lê e transcreve para o caderno respostas às perguntas formuladas nos livros, respostas estas que se encontram também prontas no mesmo livro (são as chamadas "respostas-literais", conforme Molina, 1987). Desta maneira, fica difícil senão impossível a existência de atividades operatórias e da cooperação entre alunos no sentido piagetiano.

— E o que dizer das experiências de aprendizagens ou interação aluno-condições externas da classe? A nosso ver, este é um momento decisivo no processo de ensino; é o momento quando o aluno interage com o professor (livro-didático), colegas, conteúdos, recursos didáticos, etc., para a construção de seus próprios conhecimentos. Lembrando que experiências físicas de aprendizagem são aquelas

que conduzem à apreensão das propriedades dos objetos através da atividade do aluno e experiências lógico matemáticas de aprendizagem, as que levam a apreensão das propriedades das ações exercidas pelos alunos sobre os objetos de conhecimento, podemos dizer que: a rigor, inexitem experiências de aprendizagem (físicas e/ou lógico-matemáticas) como conceituadas pela psicogenética; o aluno não busca realmente, através de suas atividades e, pela própria natureza destas, apreender as propriedades dos objetos de conhecimento (seja ele uma região geográfica, uma fato histórico ou um teorema matemático) e, muito menos, apreender as propriedades de suas ações sobre esses mesmos objetos.

Apenas estaríamos autorizados a falar na existência das experiências físicas de aprendizagem, se explicitássemos quais propriedades são apreendidas pelos alunos durante as aulas: essas são funções dos objetivos colocados pela própria escola e professores e, se limitam às reproduções estáticas das informações (propriedades ou conhecimentos) contidas nos livros.

Nesse sentido, a pergunta que se coloca é: até que ponto a reprodução dessas informações, as que são avaliadas pela escola, muitas vezes memorizadas com pouca ou nenhuma compreensão, pode estar significando "apreensão das propriedades ou características" dos respectivos objetos de conhecimento?

– e quanto a avaliação feita pelo professor?

Se nos lembramos que essa deveria ser sempre a avaliação dos objetivos colocados, e que, conforme pudemos observar através das 30 aulas por nós assistidas, tais objetivos nunca são explicitados aos alunos, podemos concluir que também a avaliação é inexpressiva, sem valor educativo, seja em termos de aprendizagem ou de desenvolvimento.

Um questionamento aparece:

O que é que essa análise feita até agora, em termos da presença dos 6 itens anteriormente colocados, tem a ver com as reprovações escolares? Como explicar, através deles, o fracasso escolar numa escola que se propõe "transmitir" informações e avaliar a retenção dessas informações?

Se nossa explanação até o presente momento apresentou alguma clareza, ela nos permitirá concluir que no seu cerne está a idéia de **atividade**.

Na opinião de Gallagher, 1978, o desconhecimento do conceito de atividade, por professores e educadores, tem impedido as aplicações da teoria piagetiana à prática escolar.

Para esclarecer o conceito de atividade, lembramos que para Piaget, a criança é que constrói seus próprios conhecimentos, através de seus esquemas de assimilação, por meio de processos de abstração: empírica, reflexiva e pseudo-empírica (cf Piaget, 1974, 1975 e 1977).

A abstração é o mecanismo através do qual constrói-se o conhecimento a partir de vivências das experiências de aprendizagens física e lógico-matemáticas.

Na abstração empírica a informação é retirada do próprio objeto observado; sua fonte encontra-se portanto no próprio objeto, é intrínseca ao objeto, e corresponde a forma mais comum de aprendizagem. As propriedades a que se refere a abstração empírica existem no objeto antes de sua constatação pelo sujeito. Mas, para o desenvolvimento dos conhecimentos é necessário ir além das informações fornecidas pelos aspectos materiais, físicos da ação. Quando um aluno, por exemplo, constrói uma regra matemática ou compara dois acontecimentos históricos, ele o faz através do mecanismo de abstração reflexiva, ou seja, baseado na coordenação de suas ações sobre o que foi observado, estabelecendo relações entre os fatos; sua fonte é portanto intrínseca ao sujeito.

A abstração pseudo-empírica nada mais é que uma variedade da reflexiva, assim chamada porque nesse tipo de abstração o objeto é modificado pela ação do sujeito que o enriquece através das propriedades retiradas das coordenações de suas próprias ações. Pseudo-empírica porque se a leitura dos resultados se faz sobre os objetos materiais, como se se tratasse de abstração-empírica, as propriedades constatadas são na realidade introduzidas no objeto pela atividade do sujeito, ou seja, com a ajuda de observáveis externos porém construídos graças a abstração reflexiva.

Novamente aqui, se conseguimos alguma clareza na nossa explanação, devemos concluir que o cerne do mecanismo de abstração é o conceito de atividade:

O aluno aumenta seus conhecimentos, construindo-os ele próprio através de um processo de reorganização necessariamente ligado à atividade.

Mas, em que medida a escola e seus professores, tais como existem hoje, contribuem para o desenvolvimento cognitivo do aluno e, até que ponto, nessas mesmas condições, respondem pelo fracasso escolar?

Não é a escola o lugar onde as experiências de aprendizagens podem ser mais organizadas? O lugar onde os conteúdos a serem aprendidos podem ser colocados numa hierarquia segundo uma lógica interna? O lugar onde poder-se-ia apresentar aos alunos uma seqüência e variedade de exercícios cuja realização deveria favorecer sua integração nos esquemas de assimilação do sujeito com um mínimo de riscos?

E no entanto, o que fazem os professores?

Apegam-se ao livro didático como um navegante à sua bússola e deixam que este comande o processo ensino-aprendizagem em sala de aula.

Desconsideram o desenvolvimento cognitivo, a construção e assimilação dos conhecimentos como fins legítimos da escola e continuam firmes no seu propósito de transmitir informações e cobrarem a sua retenção pelo aluno.

A nosso ver, a falta de um quadro teórico pelos professores, impede-lhes a compreensão e explicação dos problemas que ocorrem durante o ensino; impede mesmo que eles questionem o seu papel e a função da escola.

CONCLUSÃO:

Os professores desconhecem o significado e a importância dos desequilíbrios cognitivos para gerar a atividade autêntica dos alunos; preocupados em apenas transmitirem informações e por desconhecimento, "esquecem-se" de organizar as experiências de aprendizagem físicas e lógico-matemáticas não acionando assim o mecanismo de abstração, responsável pela construção do conhecimento, pela aprendizagem.

A escola cumpriria melhor seu papel, mesmo que ligado apenas à "transmissão" dos aspectos figurativos do conhecimento, se seus professores tivessem condições teóricas para organizarem e facilitarem um ensino autêntico contudo, somente a compreensão do caráter operatório dos mecanismos intelectuais utilizados na aprendizagem, permitirá aos professores a captação do verdadeiro e essencial sentido de uma educação baseada na atividade.

BIBLIOGRAFIA:

- GALLAGHER, J. M. e J. A. Easley Jr.(ed). *Knowledge and development: Piaget and Education* (vol. 2). New York: Plenum Press, 1978.
- MOLINA, O. *Quem engana quem? Professor x Livro-didático*. Campinas, S.P., Papirus, 1987.
- PIAGET, J. *Recherches sur la contradiction* (vol. I). Les differentes formes de la contradiction: études d' épistémologie génétique (vol. XXXI) Paris: PUF, 1974.
- PIAGET, J. *L'equilibrations des structures cognitives: problème central du développement*. Paris: PUF, 1975.
- PIAGET, J. et collab. *Recherches sur l'abstraction réfléchissante* (vol. I). L'abstraction des relations logico-arithmétiques. Études d' épistémologie génétique (vol. XXXIV). Paris: PUF, 1977.

ABSTRACT

This paper presents data collected on a survey about school failure in public schools at Ribeirão Preto-SP. It describes mainly, our reflections and efforts to explain these results, grounded on psychogenetics theory.

