

# O PAPEL DO ESTUDANTE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: UM ESTUDO DOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO E A INFLUÊNCIA DA PSICOPEDAGOGIA

Daiane Lira<sup>1</sup>

## RESUMO

O artigo, de natureza bibliográfica e documental, se propõe a discutir um tema ainda relativamente periférico nas discussões sobre políticas educacionais: o papel do estudante enquanto sujeito do processo educativo. Não é pretensão analisar se o aluno não estuda ou se é indisciplinado, visto que essas questões foram e são objetos de muitas pesquisas. Pretende-se analisar como as políticas educacionais tratam o estudante enquanto sujeito da construção do conhecimento e a importância da influência psicopedagógica frente o processo de aprender. Para fundamentar essa análise serão analisados os dois Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2024) aprofundadas duas perspectivas sociológicas francesas distintas, representadas por Pierre Bourdieu e Bernard Charlot, desses autores pretende-se reconstruir dois conceitos: o de capital cultural de Bourdieu e o de relação com o saber de Bernard Charlot. E, para finalizar será discutido algumas reflexões pertinentes ao fazer psicopedagógico, baseadas por Fernádes (2001) e Bossa (2007).

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Educacionais. Capital Cultural. Relação com o saber. Fazer Psicopedagógico.

## INTRODUÇÃO

Há uma questão que intriga alguns pesquisadores no âmbito da educação, entre os quais Bernard Charlot e Pierre Bourdieu, que é o sentido de estudar para o estudante. Charlot desdobra essa questão mais geral em outras três: qual o sentido do aluno ir à escola? Qual o sentido de estudar ou de não estudar na escola? Qual o sentido de aprender, de compreender, quer na escola quer fora dela? (CHARLOT, 2002, p. 18). Esses questionamentos são fundamentais especialmente porque o aluno vem sendo tratado, de um modo geral, como objeto da educação escolar e não como sujeito. Ao pensar no aluno como objeto de educação algumas

---

<sup>1</sup> Artigo científico destinado a Conclusão de curso, do Programa de Pós Graduação em Psicopedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Erechim, sob orientação da Ms. Denise Aparecida Martins Sponchiado.

dificuldades de aprendizagem podem repercutir esse processo, detendo-se o trabalho psicopedagógico como uma ferramenta que auxilia durante a construção do conhecimento.

Essas questões apontam para uma inversão da lógica predominante nas políticas educacionais ao pensar o aluno como sujeito dos processos pedagógicos, no caso, da educação escolar. As duras críticas endereçadas à pedagogia tradicional pelas diferentes tradições derivadas da pedagogia moderna, no caso brasileiro de modo incisivo pelos escolanovistas, por tratar o aluno como objeto passivo e memorizador, tinham e ainda tem razão de ser. O problema é que não basta fundamentar essa crítica e pensar o aluno como centro das experiências educativas, relativizando o papel do professor.

Essa inversão em relação à pedagogia tradicional não é suficiente para enfrentar o problema fundamental que Charlot denomina *relação com o saber*. Charlot diz não gostar muito da ideia de motivar os alunos “porque muitas vezes esse ato de motivar é o mesmo que enrolar os alunos para que eles façam alguma coisa que não estão a fim de fazer”. Por isso, propõe o conceito de mobilização, que tem um sentido bem distinto. “A motivação é externa, ao passo que a mobilização é um fenômeno interno: motiva-se alguém de fora, ao passo que se mobiliza a si mesmo de dentro” (CHARLOT, 2009, p. 83).

Há desdobramentos importantes, porém necessita de uma estrutura escolar adequada mobilizadora de todas as suas potencialidades, ou seja, despertar o desejo e prazer em estudar. Charlot relata que alunos reclamam da ausência de uma “aventura intelectual” (2002, p. 26) no sentido de adentrar e incursionar em universos socioculturais, históricos e científicos que permitam superar os conhecimentos cotidianos.

Desse ponto de vista, questionam-se as pedagogias que se fundamentam basicamente na motivação, no “amor” e no “prazer”, aqui definido como satisfação meramente subjetiva e individualista. Quando Charlot fala de prazer em estudar trata de encontrar sentido e razão para tanto. Ele não diz que construir conhecimento seja uma empreitada simples, isento de esforço e disciplina.

Partindo da premissa de que as questões relativas ao sentido do saber e do estudar são fundamentais, cabe uma questão importante: como as políticas educacionais têm tratado delas? É muito comum responsabilizar governos (municipais, estaduais, federal), os currículos, os materiais didáticos, as estruturas

das escolas, os professores mal preparados ou mal pagos, problemas de gestão, a pouca participação dos pais, e falta de investimentos públicos, entre outras razões, pelos problemas da educação escolar. A questão que diz respeito ao lugar e o papel do aluno. A educação é um processo bem mais profundo e complexo que exige análises mais abrangentes a fim de evitar equívocos de achar que mobilizando um ou outro desses agentes envolvidos os problemas estarão resolvidos.

Nesse contexto de preocupações é que se pretende analisar os planos nacionais de educação de 2000-2010 e o de 2014-2024, aprovado em junho de 2014. Os planos nacionais de educação se constituem em documentos básicos de referência para as políticas educacionais, o artigo inicia com uma análise de duas importantes tradições francesas: a de Pierre Bourdieu e a já referida de Bernard Charlot. São tradições que encontram alguns pontos de convergência, mas muitas outras divergências. Desses autores buscam-se elementos para fundamentar a discussão sobre o papel e o lugar do aluno na construção do conhecimento. Para tanto, serão analisados os conceitos de *capital cultural*, em Bourdieu e o de *relação com o saber* em Charlot. Na sequência, será discutida a importância do fazer psicopedagógico diante da construção do conhecimento, fundamentado através de Fernández (2001) e Bossa (2007).

Utilizou-se para tanto, uma pesquisa de cunho bibliográfica e documental que segundo Gil (2002, p. 62) “[...] apresenta vantagens por ser uma pesquisa rica e estável de dados: não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes”.

### **Conceito de saber e relação com o saber**

Nos últimos anos Bernard Charlot definiu a relação com o saber remetendo-se ao próprio conceito, estabelecendo o mesmo a um momento específico (dado) de suas pesquisas. O ato de apropriar-se de um saber requer, portanto, relações com o mundo, relações de saber. O ser humano, como sujeito de saber, vivencia uma pluralidade de relações, do tipo: relações com a razão, com a linguagem e com o tempo. A relação do indivíduo com o saber exige uma atividade consigo próprio e com o outro.

Bernard Charlot menciona que a relação com o saber é uma “forma de relação com o mundo”, por meio de diferentes influências que recebe do meio em

que vive. O meio apresenta um conjunto de significados vitais, que ele partilha com o próximo.

As definições de relação com o saber encontram-se no contexto de um quadro conceitual e teórico ainda embrionário, segundo declaração do próprio autor (CHARLOT, 2000), com formulações construídas. Em 1982, o autor assim a definia: “A relação com o saber é o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos” (CHARLOT, 1982).

Já em 1992, preocupado com o rigor formal, propôs a seguinte definição: “A relação com o saber é uma relação de sentido, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (CHARLOT, 1992).

Não satisfeito com as dadas definições e a partir de várias análises desenvolvidas, em 2000 o autor reconstruiu outras definições da relação com o saber, ou seja, “A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontando com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2000, p.80). Outra reconstrução da própria definição que o autor faz, diz o seguinte: “A relação com o saber é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com o aprender e o saber” (CHARLOT, 2000, p.80). Continuando,

[...] a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber ; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação( CHARLOT,2000, p.80).

Afinal, que significados condiz essa relação que Charlot definiu no decorrer de suas pesquisas? Para definir o saber, Charlot (2000) apresenta os conceitos de saber e aprender mencionados acima. O primeiro, no sentido estrito da palavra, significa um conteúdo intelectual, procedida por uma acumulação de relações com o saber. Ao conservar essa definição o próprio autor argumenta-se de que a relação com o saber é um conjunto de relações e, não, uma acumulação de conteúdos psíquicos, e estendendo-se a definição para além do saber-objeto e da escola.

O segundo tem um significado mais amplo, já que existem várias formas de aprender: pode ser adquirir um saber (aprender Fisiologia, Matemática), dominar um objeto ou uma atividade (aprender a escrever, a andar de bicicleta), entrar em formas relacionais (aprender a cumprimentar, a mentir). Nesse contexto, o aprender não fica restrito à obtenção do conteúdo intelectual, mas abrange todas as relações que o sujeito estabelece para adquiri-lo. Charlot (2000, p.80) destaca que, “[...] essa definição tem o mérito de enfatizar a noção de relação, mas apresenta dois defeitos: por um lado, é tão formal, que tem-se revelado pouco operatória, por outro, oculta, desta vez, a pluralidade das relações”. Assim, quando Charlot explora a relação com o saber, ele amplia essa noção para uma relação com o aprender. A partir desta definição, o autor manifesta que, “[...] pode-se conservar essa definição, porém, com uma correção: a relação com o saber é um conjunto de relações.” (CHARLOT, 2000, p. 80).

Ao referir-se sobre o saber, vale lembrar que o mesmo é construído em uma história coletiva estando presente na mente humana e nas atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. O saber é o produto de relações epistemológicas entre os homens que se relacionam com o mundo e entre si. Assim sendo, as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais, essas relações são necessárias para constituir o saber, mas, também, para apoiá-lo após a sua construção, “[...] um saber só continua válido enquanto a comunidade científica o reconhecer como tal, enquanto uma sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e merece ser transmitido” (CHARLOT, 2000, p. 63).

As últimas definições sobre a relação com o saber realizadas em 2000, destacam o saber envolvendo significados no aprender, o sujeito mantém uma relação com o saber quando estabelece um sentido a uma determinada atividade, lugar, pessoa, etc., relacionando-se com o mundo, com o outro e com ele mesmo.

Segundo Charlot (2000, p. 59) a questão do “aprender” é muito mais ampla do que a do saber, destacando neste processo dois fatores importantes, “[...] primeiro porque existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo de pensamento, segundo, ao mesmo tempo em que se procura adquirir esse tipo de saber, mantêm-se, também outras relações com o mundo”.

O saber é construído em uma história coletiva estando presente na mente humana e nas atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. O saber é o produto de relações epistemológicas entre os homens que se relacionam com o mundo e entre si. Assim sendo, as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais, essas relações são necessárias para constituir o saber, mas, também, para apoiá-lo após a sua construção, “[...] um saber só continua válido enquanto a comunidade científica o reconhecer como tal, enquanto uma sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e merece ser transmitido” (CHARLOT, 2000, p. 63).

### **Conceito de capital cultural e a relação com a escola**

As diferentes compreensões do conceito de capital cultural, especialmente no seu aspecto incorporado, sugerem que é, sobretudo no ambiente familiar, no processo de socialização conduzido pela família, que se configura esse capital. Capital cultural é uma expressão utilizada por Bourdieu (2010) para analisar situações de classe na sociedade e as desigualdades de desempenho escolar.

Para o autor, a transmissão do capital cultural – herança cultural que se transfere por meio da família, ou seja, fora do universo escolar – determina o sucesso ou o fracasso do indivíduo na escola: êxito maior para filhos de pais com mais instrução. A existência, por exemplo, de, no mínimo, um membro da família com curso superior já demonstra uma situação cultural original, levando essa família a uma atitude frente à ascensão que a diferencia do restante do seu grupo sociocultural (BOURDIEU, 2010). Dessa forma, Bourdieu destaca que os indivíduos com um nível de instrução mais alto têm maiores chances de terem crescido em um meio culto, relacionando a isso as “incitações difusas propiciadas pelo meio familiar” (BOURDIEU, 2010, p. 60)

O termo capital associado ao termo cultura condiz a uma analogia ao poder e ao aspecto utilitário à posse de determinadas informações, aos gostos, estilos, valores e atividades culturais. Bourdieu utiliza o conceito de capital cultural como forma para indicar todas as maneiras em que a cultura reflete ou atua sobre as condições de vida dos indivíduos. Alguns autores consideram que no conceito de capital cultural destacam-se dois aspectos distintos, mas diretamente ligados,

[...] há o aspecto “incorporado” que significa “capacidades culturais específicas de classe transmitidas intergeracionalmente através da socialização primária” e há o aspecto “institucionalizado” que representa os títulos, diplomas e outros credenciais educacionais. O capital cultura institucionalizado estaria ligado ao capital incorporado na medida em que a escola se estrutura de forma a facilitar o trânsito no processo escolar àqueles indivíduos que possuem determinado tipo de capital incorporado. E ambos atuam como mecanismo de reprodução das classes sociais (JOPKE, 1986, p.58).

Diante destes aspectos destaca-se também o conceito de *habitus*, que segundo o próprio Bourdieu, é uma “inconsciência de classe” que, para as classes menos favorecidas, atua no sentido da inação e reprodução de suas condições. Dentro de seu grupo as diferentes classes manifestam diferentes características com base em sua trajetória social, “[...] essas maneiras de ser são incutidas nos indivíduos a partir das experiências e perspectivas sociais do grupo em que ele se insere” (BOURDIEU, 1979, p.77). Segundo Bourdieu (1997, p.86),

[...] a acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis, só ocorre sem demora ou perda de tempo, naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital.

Nesse sentido o capital cultural indica “[...] acesso a conhecimento e informações ligadas a uma cultura específica, aquela que é considerada como a mais legítima ou superior pela sociedade como um todo”, portanto, “[...] aqueles que têm acesso a esse capital cultural, a essas informações, terão maior valor, mais distinção, assim como acesso facilitado a outros recursos escassos. Nesta acepção, o conceito de capital cultural deixa de ser apenas uma subcultura de classe e passa a ser uma estratégia, um instrumento de poder” (BOURDIEU, 1979, p.169).

Ao relacionar o conceito de capital cultural com a relação com a escola, o mesmo nos impõe uma reflexão maior, pois é na escola que o capital cultural começa a dar lucro ou prejuízo, ou seja, é também no ambiente escolar que se manifestam os gostos, as preferências, etc., e nesse processo de classificação a partir do *habitus* que a escola passa a ter um papel atuante.

Segundo Bourdieu (1977, p.488) são diversas as formas de atuação da escola, “em primeiro lugar, a cultura que transmite está mais próxima da cultura

dominante e aqueles que têm familiaridade com essa cultura terão mais facilidade de compreensão do que é deles esperado”. Dessa forma, quanto mais contribuições específicas à escola proporcionar aos alunos, mais atuantes a mesma se tornará, na medida em que o aluno vai avançando nas séries, construindo com isso, diferentes aprendizados. Com relação à cultura erudita não transmitida pela escola Bourdieu afirma: “[...] a instituição escolar dá um valor cada vez mais elevado à cultura livre, à medida em que os níveis mais altos de escolarização são atingidos” (1979, p. 22).

Em vários momentos de sua discussão teórica, Bourdieu considera a escola como um campo social que possui uma lógica interna e uma certa autonomia em relação a outros campos sociais. Considera, também, que a escola complementa a família como um mercado em que se formam competências. A escola é também um lugar onde o *habitus* de classe é adquirido:

[...] o *habitus* adquirido na família (está) no princípio da recepção e assimilação da mensagem escolar, e [...] o *habitus* adquirido na escola (está) no princípio da recepção e do grau de assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural e mais geralmente de toda mensagem erudita ou semierudita (BOURDIEU, 1977, p. 54).

Bourdieu considera ainda que a escola, ao se tornar uma passagem obrigatória da reprodução social, torna-se também um lugar onde se manifesta a luta de classes expressa por uma demanda sempre crescente pela abertura de oportunidades educacionais, onde os alunos podem fracassar como ter um pleno sucesso escolar independentemente de sua posição social.

## **O Plano Nacional de Educação e a relação com o aluno**

Quando pensamos na palavra “educação”, logo nos reportamos a uma série de processos formativos em que a mesma aponta, desenvolvendo-se no contexto familiar, na escola, em diferentes relações sociais, entre culturas, em momentos de diversão, de lazer, entre outros. Desse modo, a educação pode ser vista como uma construção de saberes podendo estar presentes em diferentes lugares, situações e contextos. As políticas educacionais cada vez mais, apontam para a necessidade de ofertar uma educação para todos, pois a cada dia surgem novas possibilidades e necessidades que se configuram em diferentes modos de oferecer um ensino igualitário e de qualidade.



O Plano Nacional de Educação (PNE) com um alcance de dez anos (2001-2010) oferece à educação nacional um conjunto de Diretrizes e metas balizadoras das políticas educacionais do país, ou seja, “[...] não é um roteiro, e sim, uma Lei e um instrumento de políticas, diretrizes, ações e metas para nortear toda a sociedade brasileira na condução de ações educativas prioritárias” (CARNEIRO, 2013, p.124). Para esta perspectiva fazer-se real é necessário o compartilhamento e a integração entre todas as esferas e agentes do processo educativo, incluindo a União, os estados e municípios, as escolas e seus gestores, os professores, os alunos e suas famílias, enfim, a sociedade.

Nesse sentido, o PNE representa um acordo de vontades de diversos entes, sendo aprovado a partir da Lei n.º 10.172 de nove de janeiro de 2001. Dessa forma, ao pensar sobre o que vem a ser o PNE o mesmo definiu-se como:

Um plano de Estado e não de governo, com a duração de dez anos; um plano, que, não sendo de gabinete, é do Estado e da sociedade, tanto na sua concepção como na sua execução. Portanto, deve envolver as forças sociais nos momentos fáceis e difíceis; um plano que envolve os três Poderes aos níveis federal, estadual e municipal: [...] um conjunto articulado de esforços contínuos com que cada governo se compromete ao longo dos dez anos, detalhando-o com fidelidade e utilizando suas próprias soluções para o período do seu mandato, independente do partido ou da pessoa do governante eleito; um plano decenal a que devem corresponder os recursos necessários no: Plano plurianual de investimentos; nas leis de diretrizes orçamentárias; nas leis orçamentárias anuais (UNESCO, 2001, p. 14-15).

Observa-se que o PNE é um documento amplo e diante dos seus objetivos propõe formar sujeitos<sup>2</sup> para viver num mundo em constantes mudanças, que com isso, possam adequar-se facilmente aos preceitos globais, uma vez que visa desenvolver as competências exigidas pelas transformações contemporâneas. Nessa lógica, o acesso à escola está vinculado ao exercício da cidadania.

Com relação à formação do sujeito há uma compreensão de que não existe um sujeito universal dado a priori, mas que alguém se torna sujeito e que, portanto, situa-se historicamente. O homem é, assim, produto e sujeito das relações sociais

---

<sup>2</sup> Com relação ao aspecto “formar sujeitos”, Saviani destaca que, “[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente” (1994, p. 11-12).

que estabelece no mundo. Nesta perspectiva, é visto como uma construção humana, portanto, histórico. Esses dois conceitos não são entendidos separadamente, pois o homem se constrói ao construir a história e esta lhe coloca novas necessidades a serem superadas numa constante relação dialética. Referindo-se a uma educação que visa um pleno desenvolvimento de competências de caráter geral, o PNE salienta que, especificando o ensino médio, neste caso,

[...] deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania<sup>3</sup> e da inserção produtiva: autoaprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades (2001, p. 71).

Diante das metas e objetivos propostos pelo PNE pode-se destacar que todos os itens vão ao encontro de formas estruturantes<sup>4</sup> que determinam e procedem a organização e a conduta do sistema educativo. A preocupação com os níveis de desempenho se faz presente na Lei. O mesmo pode ser visto na meta 3 do PNE (2001, p. 74) quando diz que,

[...] deve-se melhorar o aproveitamento dos alunos, de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados pelo Estados.

Um ponto extremamente positivo que o PNE destaca, diz respeito em permitir que as escolas tenham sua própria autonomia diante do Projeto Político Pedagógico, contemplando, dessa forma, a diversidade existente no contexto escolar, ou seja, a escola pode inserir conhecimentos que se faz do interesse do aluno frente a sua realidade. Podemos perceber esse item na meta 14, “assegurar a autonomia das escolas, tanto no que diz respeito ao projeto pedagógico como em termos de gerência de recursos mínimos para a manutenção do cotidiano escolar” (PNE, 2001, p. 75).

---

<sup>3</sup> Ao longo da história o conceito de cidadania foi ampliado, passando a englobar um conjunto de valores sociais que determinam os direitos e deveres de um cidadão, muito bem enunciados por Pinsky (2008, p.9) quando diz que “[...] ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. O direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais”.

<sup>4</sup> Níveis de ensino juntamente como seus objetivos, metas, diretrizes e prioridades.

Em 20 de dezembro de 2010, como um de seus últimos atos de governo, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva enviou ao Congresso Nacional o projeto de Lei 8035/2010 definindo as diretrizes para a educação pública brasileira para o decênio 2011-2020, assim como suas metas e estratégias, documento que deveria substituir o PNE do decênio 2001-2010, aprovado no governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Diante do documento e no que se refere à questão da “garantia de direitos”, é possível observar uma forte indicação do PNE no sentido de medidas que, ao máximo, caminha na erradicação do analfabetismo e da universalização do atendimento escolar, em todas as regiões e frente a todas as diferentes realidades socioculturais do Brasil. A alfabetização, seus percursos curriculares, motivações e destinações não aparecem como uma preocupação no documento oficial, dando, mais uma vez, uma orientação curricular muito vaga ao processo de construção de saberes. A meta 5.4 deixa clara esta perspectiva ao indicar que é preciso

[...] fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade (PNE, 2011, p.29).

No segmento *Qualidade na educação*, a meta 10 e suas oito estratégias, vincula a educação de jovens e adultos a este fim. Nesse sentido, os itens que abordam essa destinação, vista aqui não mais como uma universalização de um direito e sim como uma intencionalidade de uma política pública, pois como já foi discutido, frente a outras políticas educacionais, o direito do aluno diante do processo de ensino aprendizagem nunca é explícito perante a Lei, ficando assim, escondido entre as entrelinhas no documento. O aluno enquanto um ser ativo, singular e único, tem suas individualidades e ao mesmo tempo em que deve respeitar e cumprir uma determinada Lei, também, deve ser ouvido e ter consigo os seus próprios direitos de aprender. O dever é o que responsabiliza o sujeito, enquanto o direito deve assim, ser assegurado por instancias externas. Com relação ao bem estar do aluno frente o contexto escolar, bem como seu aprendizado, o documento explicita uma forte preocupação, ou seja,

[...] fomentar a diversificação curricular, integrando a formação integral à preparação para o mundo do trabalho e promovendo a inter-relação entre teoria e prática nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características dos alunos por meio de equipamentos e laboratórios, produção de material didático específico e formação continuada de professores (PNE, 2011, p. 37).

Com base na estratégia acima, pode-se perceber que os professores devem promover uma maior diversificação curricular, para assim, poder estar contemplando com os diferentes sujeitos presentes em sala de aula, abrangendo dessa forma, uma formação integral. Diante de todos os aspectos expostos frente ao PNE 2014-2024, destaca-se a importância de estar presente na referida Lei os direitos enquanto aluno, pois os deveres do Estado estão claramente expostos, mas frente uma realidade em que o contexto escolar vivencia, existem outros, porém que a Lei precisa assegurar, partindo assim, para um melhor desempenho educacional.

### **Contribuição da psicopedagogia frente à construção do conhecimento**

Com base nas discussões anteriormente referidas frente os conceitos de relação com o saber, capital cultural e as premissas analisadas nos documentos, cabe ressaltar que nesse processo de aprendizagem diferentes fatores podem vir a interferir a trajetória escolar do estudante, necessitando assim, do auxílio de profissionais qualificados nessa área, nesse caso, o trabalho psicopedagógico.

A Psicopedagogia é o campo de atuação que lida com o processo de aprendizagem humana, aprender e ensinar. Seu objeto de estudo é a aprendizagem e suas complexidades, considera a influência do meio (família, escola e sociedade) no desenvolvimento e como fatores importantes nesse processo, atuando de forma preventiva, terapêutica e clínica, nos diferentes espaços.

Todos aqueles que são responsáveis na formação de outro ser humano (educador/psicopedagogo), necessita de um olhar clínico para a complexidade da dimensão do processo de aprendizagem podendo levar o sujeito à posição e condições frente a mudanças que auxiliam na superação de suas dificuldades. Na visão de Scoz (1996, p. 33) “[...] toda queixa constitui um sintoma, a função da psicopedagogia na clínica é investigar a queixa”. Assim, a atuação do psicopedagogo não se resume em analisar matrizes curriculares e planejamentos,

mas, trabalhar com o estudante e está em ativa relação com o seu saber adquirido no decorrer da sua vida, dando significado a sua prática pedagógica.

O psicopedagogo por meio do diagnóstico poderá verificar a hipótese a qual estabelecerá a dificuldade de aprendizagem ou vínculo. A partir do diagnóstico pode-se construir um programa o qual é conhecido como tratamento, ou seja, entrevista devolutiva e do contrato de tratamento, ou seja, envolvendo todos responsáveis pelo estudante, sejam pais, professores ou pacientes.

Diante de inúmeras dificuldades vivenciadas por estudantes nos dias de hoje, faz-se necessário buscar correntes teóricas para que possa ter inúmeras práticas psicopedagógicas, resultando em metodologias diferenciadas, recursos, para desenvolver em seu trabalho, bem como domínio e conhecimento da psicologia clínica e psicanalítica, que aponta os conteúdos inconscientes e de origem na dinâmica familiar na explicação dos problemas de aprendizagem. Segundo Bossa (2007, p. 21-22) o trabalho do psicopedagogo diante da construção do conhecimento envolve,

[...] as possibilidades do aprender, num sentido mais amplo, não restringindo a uma só forma de aprender, ou seja, a escola, mas também à família e à comunidade. Poderá esclarecer, de forma mais ou menos sistemática, a professores, pais e administradores sobre as características das diferentes etapas do desenvolvimento, sobre o progresso nos processos de aprendizagem, sobre as condições psicodinâmicas da aprendizagem, sobre as condições determinantes de dificuldades de aprendizagem.

No decorrer dos anos os conceitos atrelados a psicopedagogia tiveram algumas modificações, Bossa (2007) reitera esse caminho que passou pela concepção de não aprendizagem, com o foco na falta, para um olhar frente o não aprender cheia de significados, passando a levar em conta a singularidade do sujeito, buscando esmiuçar características de acordo com a sua relação direta com o meio sociocultural em que está inserido. Nesse sentido, Bossa (2007, p. 24) destaca que a psicopedagogia trabalha com “[...] uma concepção de aprendizagem, que envolve disposições afetivas e intelectuais que interferem na forma da relação do sujeito com o meio, sendo influenciadas pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio”.

Nesse sentido, Azevedo afirma que a psicopedagogia em seu desejo de conhecer mais sobre o outro, para poder ajudá-lo a vencer suas dificuldades,

superar seus problemas de aprendizagem e compreender os elementos que interferem nesse processo, em busca da autoria de pensamento, tem como o seu maior desafio: “[...] aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser” (2003, p. 72).

Bossa (2007) a partir desses apontamentos deixa claro o exercício da visão relacional sobre o sujeito que manifesta suas inquietações no espaço de aprendizagem. E é nesse ponto que se acredita na possibilidade de encontrar um caminho para a estruturação de um trabalho preventivo e terapêutico tanto no espaço escolar como na clínica.

De acordo com Scoz (1996, p.42) “[...] as relações com o conhecimento, a vinculação com a aprendizagem, as significações contidas no ato de aprender, são estudados pela Psicopedagogia a fim de que possa contribuir para a análise e reformulação de práticas educativas e para a resignificação de atitudes subjetivas”. O estudo psicopedagógico atinge seus objetivos quando, ampliando a compreensão sobre as características e necessidades de aprendizagem de determinado aluno, abre espaço para que a escola viabilize recursos para atender às necessidades de aprendizagem. Vale ressaltar que, o fazer psicopedagógico se transforma podendo se tornar uma ferramenta poderosa no auxílio de aprendizagem.

Fernández (2001, p. 30), destaca que “[...] ser ensinante significa abrir um espaço para aprender. Espaço objetivo e subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: a construção de conhecimentos e a construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante”. Nesse sentido, ensinar e aprender são processos interligados. Não é possível pensar em um, sem estar em relação ao outro. Segundo Fernandez (2001, p. 29), “[...] entre o ensinante e o aprendente, abre-se um campo de diferenças onde se situa o prazer de aprender”. Ensinantes podem ser os próprios pais, irmãos, tios, avós e demais integrantes da família, como também, os professores e companheiros da escola.

Portanto, contribuir para o crescimento do processo da aprendizagem e auxiliar no que diz respeito a qualquer dificuldade em relação ao rendimento escolar, interliga escola e o trabalho da psicopedagogia, isso significa que ter conhecimento de como o aluno constrói seu saber, compreender as dimensões das relações com a escola, com os professores, com o conteúdo e relacioná-los aos aspectos afetivos e cognitivos, permitirá uma atuação mais precisa, segura e eficaz por parte de todos que são responsáveis diretamente pela aprendizagem de nossos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os indivíduos relacionam-se de diferentes formas com o saber, com base nas ideias de Charlot (2000), estas formas vão sendo construídas ao longo de suas vidas, juntamente com a de seus pares. Como mostra muitos estudos, a cultura exerce toda a sua força na trajetória do sujeito. De acordo com Bourdieu (1964), o sistema escolar legitima as desigualdades sociais e aceita o capital cultural e o dom como aptidões naturais, podendo desenvolver diferentes habilidades a partir da bagagem cultural trazida pelos estudantes.

Visto que cada sujeito possui uma interação e relação específica com o saber embasado na sua história de vida, bem como, no seu capital cultural, necessidades e dificuldades com o processo de aprender determinadas aprendizagens, podem surgir no decorrer do caminho. Para muitos professores esse é o grande desafio, superar essas dificuldades para que de fato, o fracasso escolar não aconteça.

No início do trabalho cito referencias que dizem respeito ao tradicionalismo, fator esse que podem sim interferir de forma negativa no ato de ensinar, transferir o conhecimento utilizando apenas um método de ensino, é de fato, uma ação que precisa ser repensada, conforme discutido, cada indivíduo possui uma determinada relação com o saber, relacionado com os ensinamentos familiares, e isso, necessita de um olhar cuidadoso por parte da comunidade escolar.

A psicopedagogia é uma área que vem para somar, trabalhando em parceria com diversos profissionais que atuam em sua área de abrangência. O trabalho psicopedagógico é de ação e parceria, pois o psicopedagogo não trabalha sozinho, precisa agir em conformidade com outros profissionais. O importante no trabalho psicopedagógico é trocar, ver de outra maneira, unir, construir, integrar, conviver, perceber multiplicidades, fazer inter-relações, conhecer, descobrir, compartilhar, identificar-se.

Diante de uma situação-problema referente ao método de ensino e/ou dificuldades de aprendizagem o fazer psicopedagógico pode contribuir de forma significativa, auxiliando na superação de necessidades individuais, que por si só ou até mesmo com o auxílio do professor, não está sendo o suficiente para superá-la. Nos dias atuais fazem-se necessário a presença de um psicopedagogo em cada escola, realidade essa, que não acontece no Brasil, conforme visto nos documentos,

a educação ainda se prende a peculiaridades específicas que estruturam o ensino, deixando de citar processos e intervenções importantes para o ensino e aprendizagem.

Muitas questões ainda necessitam de estudo e reflexão, os documentos e as ações realizadas nas escolas precisam ser avaliadas e repensadas, as práticas precisam contemplar tanto o capital cultural do estudante com compreender a relação que o mesmo possui com o saber, quanto a importância da utilização e contribuição da psicopedagogia para conduzir de forma tranquila e qualificada esse processo de aprendizagem. Dessa forma o papel do estudante frente ao conhecimento poderá ser compreendido claramente, melhorando assim, os índices de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Cleomar. Psicopedagogia e alfabetização: um processo de mobilização social. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima. et al. **Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: ABPp, 2004.

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil – Contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 3ª edição. 2007

BOURDIEU, P. Cultural reproduction and social reproduction. In: KARABEL, J., HALSEY, A.H. **Power and ideology in education**. New York: Oxford University, 1977.

\_\_\_\_\_. **La distinction: critique sociale du jugement**. Paris: Minuit, 1979.

\_\_\_\_\_. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. México: Siglo Veinteuno, 1997.

\_\_\_\_\_. **Les héritiers: les étudiants et la culture**. Paris: Minuit, 1964.

\_\_\_\_\_. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. IN: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). 11ª ed. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação (PNE)**. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 13 dez 2014.



\_\_\_\_\_. **Plano Nacional da Educação (PNE)**. 2011. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 20 nov 2014.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

CARNEIRO, M.A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 21. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHARLOT, B. **Je serai ouvrier comme papa, alors à quo ça me sert d'apprendre?**, Échec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir, in GFEN, *Quelles pratiques pour une autre école?*, Paris, Casterman, 1982.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FERNANDES, Alícia. **Os Idiomas do Aprendente: Análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

UNESCO. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, 2001.

JOPPKE, C. **The cultural dimensions of class formation and class struggle: on the social theory of Pierre Bourdieu**. *Berkeley Journal of Sociology*, n.31, p. 53-78, 1986.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e Realidade Escolar**. Campinas: Vozes, 1996.