

TRABALHO E FORMAÇÃO ACADÊMICA: ESTUDO INICIAL

Jesus Garcia Pascual¹

RESUMO

Este artigo mostra que a teoria pedagógica *construtivista*, apoiada na Psicologia Genética de Piaget, não explica adequadamente a multirrepetência de alunos universitários trabalhadores. Nesse sentido, alguns estudiosos recorrem à teoria *crítica* da educação, que ancorada no *Materialismo histórico-dialético*, explica a multirrepetência a partir da divisão de classes sociais, atravessadas pela ideologia da classe hegemônica. Porém, afirma-se neste estudo que o paradigma *materialista histórico-dialético* deve ser revisto à luz das teorias pedagógicas *pós-críticas sobre o currículo*, que incorporam a categoria social de *classe*, a dimensão *cultural*, transformando o aluno trabalhador *neste aluno trabalhador*.

Palavras-chave: Multirrepetência, Formação acadêmica, Currículo, Aluno-trabalhador.

Work and Academic Formation: A First Approach

ABSTRACT

This article demonstrate that the constructivist pedagogic theory based upon Piaget's genetic Psychology does not explain very well the problem of working class student's multirepetence. In this sense some scientists use the critical theory of education, which is related to the historic-dialectic materialism and explains the multirepetence from the point of view of social class division and through the ideology of the hegemonic class. The present study comes to the conclusion that the historic-dialectic materialist paradigm must be reviewed with the help of the post critical pedagogic theories concerning the curricula, which comprehend the class social category, the cultural dimension, while changing the working student in "this" working student.

Key-words: multirepetence, academic formation, curriculum, working-student.

¹ Professor do Departamento de Psicologia da UFC, doutorando em Educação. E-mail: jgpascual@terra.com.br

QUANDO OS SONHOS SE DESMANCHAM

Certos discursos enunciados por alunos universitários, ao longo de sua trajetória acadêmica, mostram a deterioração na sua enunciação. No início há sonhos: *Nós, universitários, temos febre de aprender. Imaginamos uma universidade com projeto, história, tecnologia, disciplina, fatores que sirvam como pedais do futuro. O mercado é cada vez mais exigente quanto à capacidade do diplomado de usar a cabeça. A faculdade é o momento de burilar essa habilidade e é por isso que sonhamos com um mundo de oportunidades. Queremos ser a cara da universidade. O futuro agradece!*² Depois vem a decepção: *Tudo isso me faz ficar inconformada, decepcionada, cansada e sem estímulo para continuar meus estudos na universidade. Minha maior motivação para continuar tem sido a vontade de sair. Quanto mais penso que detesto a Universidade, mais me esforço para sair dela. Assim, estou tentando não abandonar mais disciplinas, tentando aumentar meu IRA para pagar todos os créditos e, finalmente, receber o meu diploma.*³

Os problemas dos estudantes universitários que enfrentam a multirrepetência, embora preservem suas características idiossincráticas, podem ser distribuídos em dois grupos diferentes. O primeiro grupo inclui aqueles estudantes cujo problema básico se caracteriza pelo fraco desempenho na aprendizagem, que se configura por repetições uni e multidisciplinares sucessivas. A fenomenologia do rendimento escolar insuficiente desses alunos, entretanto, aponta numa direção multifatorial, que compreende a matriz cognitivo-estrutural, afetivo-energética e sócio-cultural. O exemplo seguinte ilustra bem a situação desses alunos: trata-se de um aluno oriundo do interior do Estado do Ceará, em cujo histórico aparecem trinta reprovações, que ingressou na Universidade em 1990.1, num curso diurno do Centro de Ciências, interrompendo-o em 1995.2. Em 1996.1 iniciou um novo curso, agora no Centro de Humanidades, trancando-o em 1998.1, onde aparecem cinco reprovações. Atualmente, esse aluno se encontra matriculado no mesmo curso inicial, mas noturno, onde apenas se observa uma reprovação. Os dados, levantados pela assistente social, mostram que o aluno pertence a uma classe social baixa, pois a renda familiar oscila entre um e dois salários mínimos; o estudante ministra aulas em um colégio da periferia de Fortaleza, onde recebe um salário mínimo.

Os alunos inscritos no segundo grupo – orientação vocacional – buscam uma luz que ilumine sua existência conturbada por causa dos processos identificadores

com figuras parentais, mal resolvidos; além das dúvidas inerentes à sua juventude. Sua problemática não está centrada, propriamente falando, na dificuldade das matérias do curso escolhido, mas que curso fazer. A necessidade de ajuda, que esses alunos solicitam, camufla o conflito crucial, que se instala na encruzilhada estabelecida entre seguir o caminho profissional traçado pelos pais ou trilhar seu próprio rumo vocacional.

O problema da reprovação reiterada se apresenta, por vezes, inserido na vida de alunos que são, também, trabalhadores: *Acho também importante colocar aqui que essa contradição perpassa e reflete a própria forma como a universidade brasileira se configura, pois o conceito que ela ainda tem de aluno traz subjacente a ele uma ideologia burguesa e não explicita a realidade atual na qual vive, que é a do aluno-trabalhador. Na atual condição da universidade e do ensino brasileiros, essa visão desvirtua até a possibilidade de construção real do conhecimento acadêmico por parte da maioria do corpo discente, porque não se adequa às condições materiais deste e poucos são os eleitos para alcançar, de fato, este conhecimento*⁴. Parece oportuno, para compreender melhor as significações das falas aqui referidas, contextualizá-las, e para isso, nada melhor do que apresentar os sujeitos multirrepetentes que as proferiram. Neste tema aparecem alunos que assumem um vínculo trabalhista, que toma grande parte do seu tempo; a necessidade é decorrente das condições econômicas precárias da família original: *Minha família é oriunda do Interior do Estado, todos de origem humilde. Meus avós paternos trabalhavam na terra, e meus avós maternos tinham uma situação econômica razoável para os padrões locais. Minha função é inscrever, selecionar os participantes e acompanhar o funcionamento dos cursos. Em verdade esta atividade pouco contribui para minha formação, estou nela apenas por 240 motivos verdes – o aluno refere-se, de forma irônica, ao salário – que recebo ao fim de cada mês (Rodolfo).*

Outros alunos-trabalhadores precisam sustentar a família constituída. Nesse caso não prevalece a semelhança entre o trabalho e o curso escolhido, mas o salário oferecido. Mas, deixemos que Wanderlei (os nomes são fictícios) transforme em história de vida as palavras. Trata-se de um aluno com contrato de trabalho formalizado. Trabalha todos os dias da semana, na parte da tarde, em um shopping de Fortaleza como promotor de vendas de uma firma. O estudante revela que tem consciência da distância que há entre o trabalho que realiza na empresa e o curso universitário escolhido; inclusive, esse trabalho não tem nenhuma relação com a especialidade que pretende abraçar no curso escolhido. Reconhece, todavia, que a situação de aluno-trabalhador não é desejável: *O ideal é que*

² Pensamentos expressos por um grupo de alunos recém-ingressos na Universidade Federal do Ceará, durante um sessão do projeto "Entrei na universidade e agora?". Maiores informações acerca desse projeto podem ser encontradas no relato de experiências, publicado na Revista de Psicopedagogia, vol.19, nº 52, 2000, pp.71-77.

³ Fala proferida por uma aluna multirrepetente do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, no nono semestre, durante entrevista.

⁴ Fala proferida por uma aluna trabalhadora multirrepetente.

eu estivesse estudando mais e estagiando em algum lugar, mas esses estágios pagam muito pouco e eu necessito de um emprego fixo que pague melhor para que eu possa satisfazer as necessidades da minha família. Este aluno é casado, sua esposa colabora para fazer frente às despesas orçamentárias da casa e a criação de um filho pequeno, de um ano e quatro meses [à época da entrevista]. Comprou uma casa, recentemente, e o orçamento familiar consome 80% do seu salário, que oscila em torno de 3.5 S.M., mais as comissões de vendas.

Alguns alunos intercalam duas modalidades de trabalho: *free lance* e contratos de trabalho em tempo integral. A escolha de uma destas modalidades de trabalho corresponde às necessidades financeiras dos alunos, como relata Suzana. Esta aluna apresenta, no decorrer de seu percurso acadêmico, dois tipos de atividade laboral: fala em “virar-se para ganhar algum dinheiro”, e depois se refere a um contrato laboral formalizado, em decorrência do agravamento da situação financeira familiar. A aluna relata tal agravamento financeiro acontecido em sua vida, a partir do falecimento da mãe, que veio juntar-se a outras perdas: *No final de 1991, minha mãe faleceu. Desde antes eu já me virava para ganhar algum dinheiro [para não pedir ao papai], mas tinha a segurança financeira que vinha da mamãe.* É, exatamente, nesse contexto financeiro precário, que a aluna se refere ao trabalho como uma necessidade que prevalece sobre o estudo: *Havia também a questão de que, quando aparecia trabalho, eu tinha que fazer devido à questão financeira. Isso se repetiu durante a maior parte do curso. A partir do segundo semestre de 94 houve outra grande queda no meu desempenho acadêmico. Foi a época que comecei a trabalhar numa firma com contrato assinado; eu viajava muito, ficando impraticável comparecer às aulas.* A questão econômica está presente e determina a condução do percurso acadêmico dos alunos, mesmo quando estes se previnem com antecedência, como o atesta este depoimento: *Quanto a nós, alunos, a dificuldade não é menor. Meu desemprego atual não ajuda muito nos estudos. Mesmo tomando a resolução de realmente priorizar a faculdade neste semestre e ter me preparado minimamente, guardando algum dinheiro no semestre anterior para segurar as despesas deste, quando eu percebi o dinheiro acabou e não apareceu mais trabalho. E aí, como é que paga xerox, encadernação, transparências?* (Suzana). Deve ser salientado o esforço que essa aluna fez para, apesar da situação econômica precária, resistir e superar as dificuldades: *A motivação para continuar as oito disciplinas em que me matriculei balançou, mas eu resisti, colocando este desafio de terminá-las como uma questão de honra. Assim, minha situação financeira atual é delicada, mas acredito que vai dar para segurar até o fim do semestre.*

SUPERANDO A PEDAGOGIA FUNCIONALISTA

Compreender a multirrepetência do *aluno-trabalhador* apenas pelo viés da sua situação econômica e da falta de tempo para o estudo seria deturpar ideologicamente a questão, pois como muito bem assinala Patto, a reprovação do aluno da escola pública deve ser vista antes como *produção do fracasso escolar* do que como *produto do próprio aluno: O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos* (Patto, 1990:343). Portanto não se pode compreender a multirrepetência na universidade sem levar em conta outras determinantes. As teorias, freqüentemente aduzidas para explicar o baixo rendimento dos alunos, nada mais são, segundo a autora, do que as idéias de uma classe social dominante e sua visão de mundo, que mudam de acordo com as suas conveniências ideológicas, como muito bem o expressa em nota de rodapé, ao falar da mudança das teorias racistas para as diferenças individuais:

É importante registrar que tão logo a psicologia começou a acumular dados que mostravam diferenças na realização dos testes sensorio-motores favoráveis a grupos humanos tidos como inferiores pela ideologia racista, o bom rendimento em processos sensoriais e motores, tido por Galton pouco mais de uma década antes como indicador de alta capacidade intelectual, passa a ser tomado como indicativo de inferioridade intelectual. (Patto, 1990:37).

Abandonada a tese racista, a burguesia partiu à procura de teorias hereditárias mais suaves, que buscassem nos *dons* individuais, recebidos em cada ontogenia como capricho do destino, sua fundamentação teórica e científica, encontrando em sir Francis Galton seu principal fomentador. A polêmica encetada, no marco das teorias racistas, entre o monogenismo e a tese da poligenia, será substituída agora pelas *aptidões naturais humanas herdadas*. Trata-se de provar, cientificamente, que dentro da mesma raça, nascem indivíduos com *aptidões* diferentes, o que permitia a manutenção da tese liberal da igualdade de oportunidades sociais para todos os indivíduos da sociedade. O conceito de *aptidão* perdeu, aos poucos, sua conotação inatista (portanto, racista), e passou a designar, sim, uma disposição natural, mas que será relacionada a outras influências externas ao sujeito, tais como o exercício, a educação, a afetividade e cuidados familiares. É neste contexto histórico – anos trinta do século vinte – que essa *aptidão* natural, referida inicialmente apenas à inteligência, onde se encontravam os *normais* e os *anormais*, que se passou a olhar o desempenho escolar sob outros aspectos, tais como a

afetividade, as condições físicas, a personalidade. Nasceu, desse novo olhar, uma nova caracterização do aluno com baixo rendimento escolar: *o aluno desajustado*. Seduzidas pelo clima científico, filosófico e liberal das diferenças individuais naturais, a Psicologia e a Pedagogia muito contribuíram para consolidar essa ideologia. A Psicologia foi logo criando diversas baterias de testes para medir a inteligência, principal aptidão natural estudada para referendar a tese da diferenças naturais no rendimento escolar. Superdotado ou subdotado, gênio ou inepto se distribuíam, na escola, a partir dos dons naturais recebidos; cabia à Psicologia Diferencial, com seus estudos de psicometria, mapear o quadro escolar para promover cada um de acordo com suas aptidões:

Se as aparências já faziam crer que as oportunidades estavam igualmente ao alcance de todos [...] a psicologia veio contribuir para a sedimentação desta visão de mundo, na exata medida em que os resultados nos testes de inteligência, favorecendo via de regra os mais ricos, reforçavam a impressão de que os mais capazes ocupavam os melhores lugares sociais (ibidem: 40). [sublinhado nosso].

Para desfazer o nó científico que os fatos sociais apontavam, a Psicologia e a Pedagogia recorreram ao campo da antropologia, na tentativa de encontrar um novo referencial de estudo: a *cultura*. A performance escolar destoante, apontada pelos testes psicológicos, entre alunos negros e brancos, entre filhos de emigrantes e alunos nascidos na cultura dominante, não se sustentava mais, diante da evidência dos estudos etnográficos. Contudo, mudar o paradigma poderá ser, nos alerta Patto, apenas trocar a periferia orgânica da pele, porém visível e denunciadora da desigualdade social, por uma periferia cultural, mais *sub-reptícia e ideológica*:

Mas se um passo importante foi dado quando o conceito de raça foi substituído pelo de cultura como elemento explicativo das desigualdades sociais, é preciso continuarmos atentos às armadilhas da ideologia presentes nesta passagem: os juízos de valor centrados no modo de viver e de pensar dos grupos dominantes impregnam os trabalhos dos antropólogos culturalistas, que freqüentemente consideram 'primitivos', e 'rudes' grupos humanos [...] que não participam ou participam parcialmente da cultura dominante (Patto, 1990:45)⁵.

Pode afirmar-se, sem medo a engano, que o aparecimento da figura do *aluno-trabalhador multirrepente* põe em xeque o referencial adotado pela Teoria Pedagógica Progressista, pois como priorizar e antepor questões cognitivas, afetivas ou relacionais às solicitações pungentes da realidade social e econômica? Porém, trava-se aqui um debate teórico, metodológico e ético entre duas correntes educacionais, para estudar a temática proposta: de um lado, as teorias *humanistas*, e, de outro, as *críticas*.

O Construtivismo, dentre as teorias humanistas, apresenta-se hoje como o paradigma educacional mais influente no nosso meio pedagógico, mesmo conforme depoimento de aqueles autores que o criticam: *O construtivismo é hoje, uma das perspectivas mais influentes no campo educacional e pedagógico. A Psicologia e a Pedagogia construtivistas são, provavelmente, os discursos dominantes nas faculdades de Educação e cursos de magistério (Silva, 1998)*. Contudo, o espectro dos educadores que pautam seu fazer pedagógico na trilha *construtivista* apresenta-se disseminado pela gama multicolorida do arco-íris educacional. Há aqueles que o defendem sob qualquer pretexto, mesmo que apareça como uma fusão multifacetada de autores e teorias, nem sempre tão próximas (Grossi, 1993)⁶. Face ao fanatismo *construtivista*, que resolveria todos os problemas educacionais, colocam-se autores mais moderados, que procuram extrair do *corpus piagetianum* toda sua riqueza epistemológica, enriquecendo a tendência pedagógica, hoje em dia bastante difundida, segundo a qual o construtivismo passa a ser considerado como uma nova metodologia de ensino. Entretanto, o que o *construtivismo* traz para dentro da pedagogia é o modo peculiar de se adquirir o conhecimento. Vencidas as trilhas tradicionais do ensino – apriorismo ou empirismo – o construtivismo envereda-se por uma *terceira via – tertium* – onde o conhecimento é visto como uma elaboração pessoal, resultado do processo de interação entre a experiência e o pensamento do aluno. A mente realiza a organização dos dados recebidos da experiência, relacionando-os entre si e transformando o comportamento – inato ou aprendido – em *ações sensório-motoras, através das quais visa atingir uma finalidade*. Na trilha de desenvolvimento, o aluno irá relacionando, sucessivamente, ações, objetos, conceitos, operações concretas e operações formais, construindo, dessa feita, sua

⁵ Cabe salientar que essa visão cultural se refere, basicamente, às concepções evolucionistas dentro da Antropologia, atribuídas a autores como Morgan, Tylor, Frazer, que, apesar do avanço que supôs incluir o homem primitivo na categoria do *humano*, impediram, durante anos, de investigar e de compreender o alcance da sua inteligência.

⁶ Pillar Esther Grossi aponta para o *construtivismo pós-piagetiano*, na tentativa de reunir pensadores tais como Piaget, Vygotsky, Freud, Wallon, P. Freire, Marx, Sara Paín. Cf. GROSSI, E. P. *Construtivismo Pós-piagetiano – um novo paradigma sobre aprendizagem*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1993.

equilíbrio majorante. A transformação maximizadora das informações, que a estrutura cognitiva do sujeito realiza através do processo de *assimilação* e *acomodação*, é intransferível e inalienável na educação. Portanto, parece que uma contribuição inegável da abordagem construtivista tem sido a insistência na *gênese*, tanto dos *conhecimentos lógicos e matemáticos* quanto dos *juízos morais*, superando, destarte, as metáforas arcaicas da *tábula rasa* ou *mito da caverna*⁷.

Apoiadas na Psicologia Genética, certas políticas educacionais objetivam formar alunos integrados cognitivamente e íntegros sociomoralmente, buscando o ideal iluminista da *autonomia do cidadão*. Cidadão esse que, emancipado e esclarecido pela razão, construiria uma sociedade mais justa e mais humana. O que se vê, entretanto, é a transformação da *razão instrumental* em *razão cínica*, avocando a humanidade à beira da destruição.⁸

CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA CRÍTICA

As *teorias críticas da educação* opõem-se aos princípios educacionais escolanovistas, erguendo críticas veementes ao Construtivismo e apontando-o como um paradigma a serviço da proposta educacional neoliberal:

Em particular, é intrigante observar como as pedagogias construtivistas e as psicopedagogias lacano-piagetianas, supostamente críticas e libertárias, têm-se combinado de forma admirável, no Brasil e em vários outros países, com as reformas neoliberais da educação, do currículo e da profissão docente. (Silva, 1998:7-8).

As propostas pedagógicas da Escola Nova tentavam explicar e corrigir as distorções sociais, a partir do paradigma naturalista, que preconiza o funcionamento anômalo do organismo e não critica as próprias estruturas sociais. É isso exatamente que farão alguns sociólogos da educação durante a segunda metade do século XX. Tomando como referencial teórico o materialismo

histórico-dialético de Marx e Engels, sociólogos franceses e americanos criticam a própria estrutura social. Aceitar a divisão social de trabalho significa, de acordo com o materialismo histórico dialético, manter uma ideologia capitalista que beneficia o capital em detrimento do trabalho. Uma sociedade dividida em classes sociais não é um fato natural como afirmavam os funcionalistas, mas o produto histórico da dominação burguesa sobre os operários. Daí que estes autores franceses e americanos manifestem um certo pessimismo educacional em relação ao papel da escola na sociedade, pois todos eles vêem esse papel como sendo a reprodução da ideologia vigente, isto é, a escola está aí para incutir na cabeça dos alunos, desde sua tenra infância até a universidade, que uns nascem para trabalhar, e outros para mandar, segundo a perversa lógica do capitalismo.

UM NOVO PARADIGMA: A TEORIA PÓS-CRÍTICA

Responder o que se deve ensinar pressupõe qual o tipo de sociedade e de pessoa que se busca; portanto, a uma epistemologia formal se deve associar uma *epistemologia social*⁹ do currículo. A questão da multirrepetência do *aluno-trabalhador* não se resume à metodologia empregada pelo professor, mas a uma questão de *reprodução das classes sociais*. Não podendo o *aluno-trabalhador* dar conta dos pesados conteúdos que o curso exige, abandoná-lo-á, deixando o campo livre para alunos que possam dedicar-se *integralmente* ao estudo, pois a sociedade *exige* diferentes tipos de profissionais: *os doutores e os operários*, conforme defendem os funcionalistas. Mas, de forma *inexplicável*, retrucam os defensores da Teoria Crítica, a maioria dos doutores pertence às classes dominantes da sociedade. Cabe salientar, entretanto, que as teorias críticas do currículo não atinaram para uma outra forma de dominação mais sutil, porém não menos pernicioso, como assinala Regina Leite Garcia: *Meu convite é para que complexifiquemos a categoria classe social que, embora diga muito, não diz tudo. Ser trabalhador euro-brasileiro, do sexo masculino, é diferente de ser trabalhadora afro-brasileira, do sexo feminino*¹⁰. Desse modo, os es-

⁷ Várias críticas ao construtivismo pedagógico surgiram, entretanto, dentro do próprio referencial teórico, procurando mostrar que não se deve passar diretamente do *sujeito epistêmico* ao *sujeito pedagógico*, sem antes fazer a mediação através do *sujeito psicológico*. Cf. INHELDER, B. & CELLERIER, G. *O desenrolar das descobertas da criança: um estudo sobre microgêneses cognitivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

⁸ Pode encontrar-se um excelente estudo sobre a *razão cínica* em: OLIVEIRA, M. de. *Ética e racionalidade moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

⁹ *Uso do conceito de epistemologia para me referir à forma como o conhecimento, no processo de escolarização, organiza as percepções de eu. O social que qualifica epistemologia enfatiza a implicação relacional e social do conhecimento, em contraste com as preocupações filosóficas americanas com a epistemologia como a busca de asserções de conhecimento universais sobre a natureza, as origens e os limites do conhecimento.* (Popkewitz, apud SILVA, T.T. da. *O sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994:174).

¹⁰ GARCIA, R. L. Currículo emancipatório e Multiculturalismo: reflexões de viagem. Em: SILVA, T. da e MOREIRA, A. *Territórios Contendidos*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1995:117.

tudos acerca da multirrepetência na universidade aproximam-se de um novo grupo de teorias do currículo conhecidas como *pós-críticas*. De qualquer modo, as *teorias críticas educacionais* abrem um espaço fértil para questionar os conteúdos do currículo e, por conseguinte, sua transformação.

O que os alunos devem aprender, além do aspecto seletivo e, portanto, segregacionista da visão tradicional, implica em aspectos de *identidade*, pois: *Nas teorias do currículo, a pergunta o que nunca está separada de uma outra importante pergunta o que eles ou elas devem ser, ou melhor, o que eles ou elas devem se tornar? No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de identidade ou de subjetividade* (Silva, *ibidem*:15).

A visão pós-crítica do currículo abre espaço para questionamentos muito importantes na pós-modernidade, tais como gênero, raça, etnia, multiculturalismo, discurso, subjetividade (Costa, 1998). Vista desse ângulo, a multirrepetência do *aluno-trabalhador* é mais do que uma questão ideológica e reproducionista; trata-se, para os pós-estruturalistas, de um saber-poder que penetra na tessitura dos discursos, moldando as *subjetividades*, dotando-as de *autonomia, cidadania e responsabilidade pela questão social*, isentando o estado de sua responsabilidade social. O currículo visto como discurso desmascara a visão tradicional, que apoiada no conceito de teoria, *descobre o que ela mesma criou*. O poder totalizante do Estado, apregoado pelas teorias críticas, pulveriza-se na microfísica da *governamentalidade*, questionada pelas teorias pós-críticas. Destarte, o currículo não é apenas uma questão segregacionista, nem mesmo ideológica, mas *subjetivadora*; transformando estudantes nestes estudantes, que carregam o peso da sua culpa: *Toda vez que a pessoa sabe que vai ficar reprovada, acarreta um peso, até a nível psicológico mesmo, não, não só o peso acadêmico no currículo, mas também o peso emocional*¹¹.

REFLEXÕES FINAIS

A relevância deste artigo surge, entretanto, quando se criticam duas visões, aquela que defende a racionalidade científica, que captura a realidade através de *dados, onde o aluno-trabalhador, academicamente fracassado*, não pode acompanhar o peso científico-tecnológico do currículo e a visão humanista, que olha o *interior do homem*, onde o fra-

casso acadêmico do *aluno-trabalhador* se reputa à pouca *força de vontade do sujeito*. Aqui, entretanto, defende-se que a concepção tradicional acerca do currículo por parte de coordenadores e de professores dificulta a integração entre as categorias *trabalho, formação acadêmica e multirrepetência*. Todavia, na medida que se explicitem os discursos acerca das categorias escolhidas, o fenômeno do *aluno-trabalhador multirrepetente* aparecerá iluminado pelas luzes projetadas sobre ele. O fato permanece, mas o fenômeno se transforma, pois, uma vez esclarecidas as visões que antecedem as categorias de *currículo, conhecimento experiencial, trabalho e multirrepetência*, obter-se-á uma nova maneira de compreensão do fenômeno do *aluno-trabalhador*, abrindo, certamente, caminhos novos para planejamento e estratégias pedagógicas junto aos diretores, coordenadores e professores, no sentido de inserir o *aluno-trabalhador* num novo contexto filosófico-educativo. Fica claro que se a academia reconhece o *saber experiencial e flexibiliza a noção de currículo*, as reprovações que os alunos-trabalhadores venham a acumular terão uma conotação bem diferente. Do contrário, não estarão as práticas pedagógicas da Universidade aprovando alunos dóceis e alienados e reprovando alunos faltosos, porém críticos? Se assim for, torna-se necessária uma revisão da epistemologia fundante de tais práticas, recorrendo-se para tanto à *epistemologia social*. Pois, caso contrário, a universidade brasileira poderá estar pautando sua prática pedagógica em padrões estrangeiros e não atendendo aos nossos alunos, como alerta Eliete: *Eu sentia dificuldade para compreender os conteúdos ao estudar e não ver a aplicação dos conhecimentos que eu começava a adquirir; desta forma eu não via sentido em dedicar-me aos livros e teorias*¹².

BIBLIOGRAFIA

- COSTA, M. V. (Org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro : DP & A, 1998.
- PATTO, M^a Helena. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- SILVA, T. T. da. *Liberdades vigiadas*. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. 2^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

¹¹ Fala proferida por uma aluna multirrepetente.

¹² Fala proferida por aluno multirrepetente.