

O lugar da Psicologia na educação contemporânea

Prof. Ms. Reinaldo da Silva júnior
Faculdade Pitágoras do Vale do Aço
reipsi@yahoo.com.br

É muito propagado hoje em dia as transformações que ocorrem na sociedade e as conseqüentes mudanças das funções sociais de suas instituições, como a família e a escola. Neste universo de reconstrução de sentidos e realinhamento de lugares sociais a Psicologia tem um importante papel: o de contribuir para apaziguar as angústias próprias destes períodos de crise institucional, colaborando na construção de conceitos e na elaboração de estratégias que nos permita vivenciar esta transição de maneira o mais saudável possível.

Este artigo propõe discutir alguns aspectos deste processo, procurando não direcionar caminhos, mas suscitar reflexões que nos faça sair da apatia e perplexidade perante o novo. Os tópicos escolhidos não são aleatórios, eles compõem um corpo temático apresentado aos candidatos a uma vaga de professor assistente da UFBA para a avaliação didática.

O exercício de reunir estes temas num mesmo artigo me perseguia deste a época do processo seletivo e o congresso da ABRAPSO foi a deixa para que esta produção pudesse sair vontade e ganhar corpo. Espero que o texto tenha a consistência necessária para alimentar um debate promissor e possa, assim, contribuir para a formação de novos psicólogos que vão atuar numa nova escola e num novo mundo.

Das relações entre a Psicologia, a Educação e a Saúde

Temos aqui três axiomas bastante amplos no que diz respeito às possibilidades de definição, por isto é preciso que antes de relacioná-los entre si tenha-se o cuidado de estabelecer os limites do conceito de Psicologia, Educação e Saúde de será usado neste texto. Começamos pela Psicologia: em primeiro lugar é preciso compreender como a ciência se estabelece historicamente no mundo ocidental, partindo do princípio que a Psicologia como a entendemos hoje é uma modalidade científica, ou pelo menos assim se propõe a ser a partir de um dado período.

Esta ciência psicológica emerge com o positivismo que, com um critério metodológico baseado na observação empírica e sistematização racional dos dados, com bases aritméticas; este é o modelo da Psicologia Comportamental clássica. Esta tradição psicológica tem um veio na psicologia da educação, que tem como objetivo identificar as origens dos problemas de comportamento apresentados pelos alunos no processo de aprendizagem.

Porém esta psicologia positivista apresenta alguns problemas para uma ciência que procura entender o ser humano, o que, num certo momento da história foi chamado de ciência do espírito. Talvez o principal entrave deste modelo de pensamento esteja resumida na afirmação de Martins e Bicudo: “A filosofia da ciência originada pelo positivismo, renunciou ao inquérito a respeito do sujeito conhecedor”¹.

Uma psicologia que desconsidere a subjetividade é no mínimo uma visão superficial do ser humano, uma caricatura infantil, novamente citando Martins e Bicudo: “No momento em que a epistemologia foi reduzida à metodologia ela perdeu a sua visão sobre a experiência direta do sujeito conhecedor”.

A Psicologia que utilizo parte de outro pressuposto: um retorno ao que Husserl chamou “as coisas mesmas” e que Depraz assim resumiu: “Portanto, voltar às coisas mesmas é recusar os argumentos doutrinários e os sistemas autocoerentes em provento

¹ MARTINS, Joel e BICUDO, Maria Aparecida V. A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes, 1994. p. 12.

das interrogações nativas suscitadas pelo mundo a nossa volta e dos quais nossa viva reflexão se alimenta”².

O que temos, então, é uma Psicologia que se sustenta num paradigma dialético e Hermenêutico, onde sujeito pensante e objeto pensado não se distanciam, num ato dissociativo, mas formam, na sua interseção, o fenômeno que se manifesta. Esta Psicologia dinâmica e inclusiva procura compreender o ser humano considerando as dimensões antropológicas que estão na sua formação constitutiva neste contexto, “A definição de Psicologia Educacional enquanto área de aplicação se faz hoje menos pelo seu ‘locus’ de atuação que pelos seus objetivos e por uma leitura específica da constituição do sujeito psíquico e da possibilidade de intervenção nos seus contextos socio-culturais, relacionais-humanos de inserção”³.

Como educação entendemos esta relação de transmissão de uma cultura entre gerações, cultura esta que envolve valores morais, tradição, linguagem e estrutura social como organização familiar, divisão de trabalho e organização política sendo este um processo dinâmico e que envolve e que envolve as diversas instituições onde o ser humano é criado (família, escola, clubes de laser, etc.).

O conhecimento é a matéria prima da educação e, citando Morin, “A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana”⁴, ou seja, o conhecimento com o qual a educação deve trabalhar é o conhecimento antropológico assim como o entende a filosofia. Um mergulho nas dimensões antropológicas do ser é o que procura também a psicologia que se preocupa em alcançar a essência da natureza humana, e “Falar de uma visão das essências não significará, pois, devotar-se a uma contemplação mística que permitiria a alguns iniciados ver o que o comum dos mortais não vê, mas ao contrário, ressaltar que o sentido de um fenômeno lhe é imanente e pode ser percebido, de alguma maneira, por transparência”⁵.

Numa primeira articulação conceitual podemos dizer que Psicologia e Educação são dois elos de uma mesma corrente. A educação a metodologia, a Psicologia a epistemologia, as duas servindo ao interesse comum, um interesse pragmático: a saúde.

Para entender como a saúde pode ser vista como a meta comum da educação e da psicologia me remeto à afirmação de James: “Verdadeiro é o nome do que quer que se prove ser bom no sentido da crença, e bom, também, por razões fundamentadas e definitivas”⁶. A verdade como consequência do conhecimento é o resultado de uma boa educação, o bem como expressão da saúde é o objetivo da psicologia. Agora, que verdadeiro bem é este representado pela saúde, que colocamos como meta para a condição humana?

Segundo a OMS é um bem estar físico, psíquico e social. O conceito de bem estar é “o estado de satisfação, sensação de segurança, conforto, tranqüilidade”⁷; na dimensão somática temos o bom funcionamento do organismo, na dimensão psíquica a adaptação afetiva e a capacidade de lidar com os conflitos emocionais próprios das relações internas e externas do sujeito, na dimensão social a inclusão, ou seja, a possibilidade do indivíduo pertencer a um grupo que, por sua vez, tenha acesso aos diversos espaços instituídos socialmente, sendo respeitado na sua alteridade. Saúde, portanto, nada mais é do que um processo de educação para a vida, processo este que só

² DEPRAZ, N. Compreender Husserl. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 27.

³ MOREIRA, Maria Helena C. Possibilidades e limites do Psicólogo Educacional. In. CRP 04. Psicologia: possíveis olhares e outros fazeres. Belo Horizonte, 1992. p. 108.

⁴ MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002. p. 47.

⁵ DARTIGUES, A. O que é fenomenologia?(9ª ed.). São Paulo: Centauro, 2005. p. 19.

⁶ JAMES, W. Pragmatismo e outros textos. (Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 28.

⁷ Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 1.0

será bem sucedido se integramos, numa ação conjunta, o cuidado com o corpo, com o intelecto e com o espírito.

Quando alcançamos esta percepção os conceitos de educação, saúde e psicologia tem suas barreiras axiomáticas diluídas, tornando-se todos pedras de um mesmo mosaico existencial que não pode ser fragmentado. Não existe saúde sem educação, e o saber psicológico é apenas uma das ferramentas utilizadas na construção de um ideal de sociedade e de ser humano. Ideal este que pode ser utópico na sua concepção, mas que deve ser buscado pragmaticamente no cotidiano de cada indivíduo e de cada povo.

A evolução da instituição escolar e seus novos desafios no século XXI

Desde que Foucault escreveu *Vigiar e Punir*, desnudando as características repressoras que aproximam as instituições policiais, educacionais e religiosas, algumas coisas mudaram na configuração social e psicológica do mundo. O modelo tradicional de uma escola para a elite dominante, que partia do paradigma da exclusão e privilegiava uma linguagem e uma cultura comportamental de uma classe social economicamente privilegiada foi se transformando, assim como a sociedade na qual ela se inseria. Os ares do iluminismo positivista e suas revoluções culturais como: o fim da escravidão como prática socialmente aceita, a luta pelo respeito a alteridade a autonomia dos povos, a declaração dos direitos humanos universalmente reconhecidos são elementos novos na composição de novos valores morais e hábitos de comportamento, e a escola se mostra um lugar privilegiado para se exercitar estes novos costumes e princípios de relacionamento humano.

Paulo Freire utiliza o termo “ensino bancário”⁸ para se referir a este modelo tradicional exclusório e elitista que, em suas palavras, produz “autoritarismo e o erro epistemológico do bancarismo”⁹. Erro este que pode ser compreendido como a redução do ser humano à condição objeto, utilizando nos estudos das ciências do espírito os paradigmas da ciência natural em vigor.

Mas esta mudança da escola não se dá sem tensões, conflitos e crises um dos focos a serem considerados neste aspecto é a questão do público e do privado, próprios de um modelo socioeconômico capitalista que esteve à frente da evolução do mundo ocidental, conduzindo o pensamento e a estrutura política da sociedade.

A separação entre duas esferas sociais, uma pública e outra privada e a concepção de que a estrutura privada merecia maiores atenções e cuidados por parte das pessoas, levou a construção de estruturas educacionais distintas em seus métodos e condições materiais e técnicas. Com o tempo a estrutura pública foi cada vez mais perdendo valor para a formação da classe dominante, sendo relegada à formação de segunda classe, reservada à população de menor poder social e econômico.

Mas, como afirma Jovchelovitch, “a relação entre o público e o privado, portanto, é uma relação de natureza dialética”¹⁰. O que nos leva a pensar que estas duas escolas não se organizam como universos paralelos, mas apresentam em seu interior traços da outra que a contrapõe. É neste sentido que percebe-se nas escolas públicas a reprodução da mesma linguagem e metodologia bancária, assim como encontramos nas escolas particulares dificuldades de aprendizagem e comportamento típicos de um perfil de aluno diagnosticado como incapaz intelectualmente, perfil este que, segundo o modelo de psicologia aplicada à educação utilizado nos primórdios da psicologia científica, seria resultado de uma má formação orgânica, decorrente de uma alimentação

⁸ FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. In FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 27.

⁹ FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. p. 28.

¹⁰ JOVCHELOVITCH, Sandra. *Representações sociais e esfera pública. A construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 45.

inadequada, deficiências anatômicas, ou ainda por transtornos emocionais oriundos de um desenvolvimento psicológico inadequado, próprios de ambientes sociais conturbados¹¹.

Mas, se por um lado temos a repetição ainda hoje de métodos e de visões remanescentes de séculos atrás sobre o processo de ensino-aprendizagem, onde o aluno é visto como mero depositário de um conhecimento pronto e acabado, por outro não se pode negar o avanço de uma epistemologia que leva a ciência a reconhecer o potencial de erro que está implícito em todo saber produzido pelo ser humano. Cabe lembrar a afirmação e Edgar Morin: “Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema da dupla face do erro e da ilusão”¹².

O pensamento e desloca da posição hermética de um positivismo racionalista para a dialética fenomenológica, concomitantemente assiste-se à mudança das estruturas sociais, incluindo aí a escola, que não pode mais ser vista como um espaço hierarquicamente intransigente, onde as relações se estabelecem respeitando uma única via de poder e deliberações. O que dava sustentação para a antiga escola era a alienação provocada por aceitação incondicional dos valores e normas morais e dos axiomas postos por um modelo de ciência. Em tempos onde a moral vigente é posta em cheque e os pressupostos positivistas e empíricos são colocados lado a lado com novas possibilidades hermenêuticas, o que sustentará a instituição escolar será o próprio grupo que a compõe uma escola hoje não sobrevive sem um projeto comum que una as ações e mova os desejos de seus diversos seguimentos numa mesma direção.

Tal projeto, no entanto, precisa ser construído por este coletivo, fazendo da escola um lugar de encontros, troca de idéias que dizem respeito ao cotidiano de seus pares, podendo assim ser espaço de construção de um saber que se atualiza com as demandas e necessidades daqueles que nela convivem. Este é o cenário comum da instituição escolar brasileira na atualidade: atender a uma demanda de conhecimento que se renova a cada instante e que, ao mesmo tempo, precisa manter sua identidade num mundo cada vez mais homogêneo, formando pessoas que sejam competentes na lida com esta realidade mutante e global.

Mas não devemos esquecer as demandas específicas do espaço público e do espaço privado. Buscando respaldo em Jurandir Freire cito: “O homem só pode aparecer em liberdade quando é retirado da situação em que nada pode ser que homem de necessidade. Para que o homem possa pensar livremente e agir imprevisivelmente, em todo seu potencial criador, ele precisa liberar-se das urgências impostas exclusivamente pelas necessidades de sobrevivência. Nas portas da fome, da miséria, da dor e da morte, só conseguimos pensar em sobreviver”¹³.

Neste caminho para tirar o ser humano da miséria existencial que o impede de ser verdadeiramente livre, cada instituição escolar cumpre um papel, pois partem de realidades distintas – a escola privada acolhe o representante de uma seleta classe de beneficiários dos bens materiais produzidos pela humanidade, e a escola pública abriga

¹¹ Cabe aqui um pequeno comentário sobre a trajetória da Psicologia da educação no Brasil, que tem no início da década de 30, no século XX, um marco. Seguindo o modelo comportamentalista do final do séc. XIX na Europa e EUA, tendo como principais referências o pensamento de Watson, Gates e Thorndike. Uma das expoentes deste trabalho neste período no Brasil foi a professora Noemi da Silveira Rudolfer, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letra de São Paulo, em 1934. In. www.pucsp.br/pos/ped/história. Acessados em 18 de abril.

¹² MORRIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro (6ª edição). São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002. p. 19.

¹³ COSTA, J.F. Psicanálise e contexto cultural. Imaginário psicanalítico, grupos e psicoterapias. Rio de Janeiro: Campus, 1987. p. 5.

a grande maioria de excluídos dessas benesses – mas que devem ser respeitadas como componentes de uma mesma sociedade.

A força do grupo num mundo altamente individualizado em sua manifestação afetiva fica assim estampada como uma resposta própria desta condição dialética. Uma escola que dê conta de uma universalidade que se manifesta na diversidade é uma escola que leva seu aluno e seus professores a refletirem sobre seu saber e de como este saber foi construído e está sendo utilizado nas relações sociais que me dão sustentação. Ganha força neste momento da história da educação o princípio pragmático de William James, assim definido por ele: “Mas, por favor, observemos agora que quando, como empiristas, abandonamos a doutrina da certeza objetiva, não estamos, em consequência, abandonando a busca ou a esperança da verdade propriamente dita. Ainda centramos nossa fé em sua existência e ainda acreditamos que ganhamos uma posição cada vez melhor em direção a ela ao continuarmos sistematicamente somando experiências e reflexões. Nossa grande diferença em relação aos escolásticos está no lado para o qual nos voltamos. A força do sistema deles encontra-se nos princípios, na origem, no terminus a quo de seu pensamento; para nós, a força está no resultado, no desfecho, no terminus ad quem. O que decide a situação para nós não é de onde vem, mas para onde leva”¹⁴.

Talvez o grande desafio da escola no século XXI seja o de conduzir seus alunos por uma via de conhecimento que não se esgote em si mesmo, mas que possibilite compreender a realidade que se manifesta como a expressão de uma época e de uma cultura, um conhecimento que se adeque às condições deste tempo sem perder de vista o olhar que atravessa o tempo, fazendo com que as pessoas encontrem valores e motivos que tenham a densidade perene do amor, dando assim um sentido para esta existência efêmera.

Encontrar um ermo entre o perene e o efêmero é aproximar esferas antropológicas essenciais na constituição do ser humano que Lima Vaz assim descreve “A experiência mística e a experiência política configuram os dois pólos ordenadores do complexo e extraordinariamente rico universo da experiência humana, traduzindo as duas formas mais altas de auto-realização do indivíduo na sua abertura para o absoluto e para o Outro”¹⁵.

Este projeto educacional fará com que as escolas orientem seus currículos para áreas como a ética e religião, criando metodologias que não desconsidere a relação sujeito-objeto na construção do saber. Mais do que dados e fatos é preciso saber lidar com o fenômeno vivo, que é dialético em sua essência.

Saímos, então, do estudo do fato como ele é visto no positivismo¹⁶, para o estudo do fenômeno¹⁷. O que temos é uma volta às origens da academia grega antiga, onde a filosofia ocidental foi forjada e de onde hoje precisa ser resgatada. A escola do século XXI é uma escola filosófica por excelência, mas não a antiga filosofia e sim de um novo modelo fenomenológico assim como o pensou Husserl, que pretendia fazer da filosofia uma ciência rigorosa que pudesse levar o ser humano à verdade apodítica.

¹⁴ JAMES, W. A vontade de crer. São Paulo: Loyola, 2001. p. 30.

¹⁵ LIMA VAZ, Henrique C. Experiência mística e filosofia na tradição ocidental. São Paulo: Loyola, 2000. p. 11.

¹⁶ O Positivismo entende fato como tudo aquilo que pode se tornar objetivo e rigorosamente estudado enquanto objeto da ciência. In. MARTINS, Joel e BICUDO, Maria Aparecida V. A pesquisa qualitativa em Psicologia – fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes, 1994. p. 21.

¹⁷ Ibidem. p. 21-22.

A escola pública contemporânea: possibilidades para a formação e para a atuação

Vários são os critérios históricos que podem ser utilizados para classificar a evolução da escola pública no país. Vamos aqui separá-la em dois momentos: o primeiro onde tínhamos uma escola pública para uma elite, num país onde a educação era pensada para uma minoria, sendo privilégio de um pequeno grupo hegemônico no poder; os modelos didáticos-pedagógicos eram pensados no sentido de produzir um método forjado para a manutenção de certos valores morais específicos de uma classe e de uma hierarquia cultural onde apenas referências simbólicas e intelectuais desta elite dominante, formada por grandes senhores de terra e por uma emergente classe burguesa empresarial, teriam valor.

Esta era uma escola pública de difícil acesso, pois as vagas eram limitadas e os critérios de seleção rigorosos, além do custo da formação ser alto, afinal a escola era pública, mas por serem poucas e estarem situadas quase sempre nos grandes centros urbanos, quem não morasse nestas localidades teria que arcar com as despesas de moradia e alimentação dos estudantes.

Com a promulgação da constituição de 1988, a formulação da LDB de 1996 e a formulação dos PCNs em 1998, temos uma mudança de posicionamento político com relação a educação pública, começa-se a construir e divulgar uma estrutura para o que chamaremos de “educação universal”, a escola pública deixa de ser para poucos e passa a ser um direito de todos, um direito do cidadão e um dever do Estado.

Esta situação, no entanto, traz um novo problema pedagógico: como garantir um ensino de qualidade para todos para todos os brasileiros respeitando a diversidade cultural de um país de dimensões continentais? Quais estratégias didáticas, quais epistemologias e metodologias seriam capazes de atender universalmente o povo brasileiro, garantindo a preservação das identidades regionais e a qualidade da aprendizagem?

Os modelos historicamente pensados para este fim no Brasil – o maior exemplo talvez seja o método Paulo Freire¹⁸ - foram implacavelmente reprimidos por contínuos governos ditatoriais que não tinham sensibilidade para a importância da formação popular, preocupados que estavam em manter um estado autoritário e dominador.

Os PCNs surgem na tentativa de dar aos educadores desta nova escola pública um norte epistemológico e, principalmente, metodológico; “A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais é apresentada como de ‘natureza aberta’, flexível, a ser concretizada em âmbito regional e local, e com um caráter de mediação, isto é, orientador das políticas nacionais, estaduais e municipais”¹⁹.

Mas alguns problemas podem ser detectados no documento, como no texto que trata da ética, o documento “adota a concepção de ética como sinônimo de moral, um conjunto de princípios e padrões de conduta...Isto significa que sua abordagem não é feita no sentido de problematizar radicalmente os valores da sociedade, mas de conhecer a diversidade de valores presentes na sociedade brasileira, tendo como parâmetro um referencial nacional de valores apresentado numa dimensão universal”²⁰.

Outro grande furo na implementação desta escola pública de qualidade e universal é a realidade social e institucional vivida por alunos familiares e professores. Salários defasados que obrigam professores a cumprir até três turnos de trabalho em

¹⁸ Ver FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

¹⁹ OLIVEIRA, Ivanilde A. de. *Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da diferença e da exclusão social*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 26.

²⁰ *Ibidem*. p. 41,42.

escolas diferentes, famílias sem uma estrutura hierárquica adequada, que passam por diversas situações de carência – econômica, emocional, motivacional, informativa -, prédios mal cuidados, sem ferramentas para um trabalho de ensino-aprendizagem eficaz, professores e alunos desmotivados e que não acreditam que o processo de ensino-aprendizagem possa ter poder de transformar sua realidade.

Se estes são os desafios a serem enfrentados pela escola pública contemporânea, sua principal arma é a liberdade de expressão. Fora do jugo opressor dos regimes autoritários os pensadores que voltam sua habilidade intelectual para a melhoria da qualidade de vida da não como um todo puderam voltar à cena educacional brasileira e pessoas como o antropólogo Darci Ribeiro começaram a ousar exercícios teóricos e construir uma nova práxis para a pedagogia nacional, principalmente no que diz respeito às políticas públicas de educação, a escola de tempo integral implementada no Rio de Janeiro na década de 80 é um bom exemplo deste momento de transformação. O paradigma que orientava esta fase era o da abertura para o diálogo, um referencial na construção de um saber técnico e de uma epistemologia que versa pela multiplicidade de possibilidades arregimentados para um mesmo fim. Esta concepção observamos na afirmação de Moreira “A arregimentação de conhecimentos teóricos e a criação de novos conhecimentos é tarefa crucial e difícil, angustiante para o interventor, que vê quebrada suas certezas, mas, ao mesmo tempo, condição que assegura a direção e o movimento do trabalho e lhe dá vida”²¹.

Esta posição de vanguarda na construção de uma nova práxis eficaz para a realidade educacional brasileira não é mérito de uma dezena de figurões, pensadores intelectuais de gabinete, mas está disseminado nos diversos cantos deste país, no espírito de professores, diretores, pais, alunos que acreditam na força do aprendizado e na relação educador-aprendiz.

Dentro deste cenário de total descaso por parte das instituições governamentais e incrível superação criativa dos “militantes da educação”, temos uma riqueza infinita para a formação de nossos alunos e para a atuação dos profissionais que lutam para viabilizar um processo de ensino-aprendizagem que atenda aos interesses maiores da sociedade: igualdade de direitos e de deveres, respeito à alteridade, justiça e paz.. Um cenário aparentemente caótico é, na verdade, um fértil espaço para a transformação e para a criação e o psicólogo como um agente que trabalha com os aspectos subjetivos do ser humano tem aí um locus privilegiado de intervenção, pois é no espírito humano que se processam as transformações de que tratamos.

Agora, para aproveitar bem estas possibilidades é preciso estar ciente de sua condição e dos limites que a mesma lhe impõe, saber que existem condicionantes históricas, econômicas, políticas, sociológicas e orgânicas que, junto às afetivas, vão delimitar sua ação. Compreender a condição da família contemporânea seu arranjo estrutural, seus valores morais, seu horizonte de sentido; perceber qual o lugar que escola assume nesta nova sociedade, a função esperada que ela cumpra na formação dos novos cidadãos; perceber como se alinham as forças na relação de poder que se estabelece na esfera pública, sua estrutura hierárquica. São algumas das necessidades para quem se propõe desenvolver um trabalho de qualidade nas escolas públicas.

Temos em trabalhos como o realizado por Madalena Freire²² um feliz exemplo deste esforço transformador e podemos, analisando seu relato, afirmar que este processo de ensino-aprendizagem exige de todas as partes envolvidas um fogo próprio da paixão.

²¹ MOREIRA, Maria Helena C. Possibilidades e limites do psicólogo educacional. In. CRP 04 (org.) Psicologia: possíveis olhares outros fazeres. Belo Horizonte, 1992. p. 111.

²² FREIRE, M. A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

É preciso estar encantado pelas possibilidades que o universo infinito do conhecimento abre para aqueles que se arriscam nele.

Compreensões contemporâneas sobre o insucesso escolar

Se considerarmos a matriz paradigmática como sendo o foco da discussão, talvez o debate contemporâneo mais acirrado no seio da Psicologia da educação seja o travado entre comportamentalistas e cognitivistas, não desconsiderando a contribuição de outras tendências como a Psicanálise ou do Existencial-Humanismo, estas, de orientação fenomenológica, procuram enxergar o fenômeno do insucesso escolar numa perspectiva de elucidação do conhecimento que se tem deste conceito, como afirma Husserl, o fim mais próximo do método fenomenológico “é o de clarificar a origem da idéia de significação”²³.

Mas, quando tratamos especificamente da aprendizagem e de seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem, temos nos dois primeiros campos teóricos citados um recorte mais definido e um conjunto de axiomas mais utilizado na construção das concepções pedagógicas. O que se coloca em pauta nesta discussão é o foco, quais os aspectos relevantes neste processo e aquisição de conhecimento e de habilidades a serem utilizadas pelas pessoas no seu cotidiano de vida. “O comportamentalista não questiona a existência de idéias, sentimentos e intuições, mas critica sua invocação como causa do comportamento...O cognitivista sustenta que esta visão é desnecessariamente estreita. Quando lidamos com o mundo devem ocorrer processos que não são observáveis em nosso comportamento”²⁴.

Um ponto nesta reflexão que independe da referencia epistemológica que utilizamos na análise do fenômeno da aprendizagem ou, no caso deste artigo, do insucesso escolar, pois se mostra um consenso nos meios psicológicos e pedagógicos é a necessidade de uma abordagem positiva quando se trabalha com o ser humano, “Precisamos reinventar esta prática colocando-a mais a serviço da vida (celebração, aprendizagem, conhecimento, prazer, autonomia) do que da morte (fracasso, exclusão, abandono, subserviência)”²⁵.

Dois axiomas estão postos no pensamento contemporâneo com uma força grandiosa e invadem com isso toda epistemologia atual: a relatividade e a dialética. Podemos notar esta força destes dois princípios nas afirmações de Morin: “As sociedades domesticam os indivíduos por meio de mitos e idéias, que, por sua vez, domesticam as sociedades e os indivíduos, mas os indivíduos poderiam, reciprocamente, domesticar as idéias, ao mesmo tempo em que poderiam controlar a sociedade que os controla...Uma idéia ou teoria não deveria ser simplesmente instrumentalizada, nem impor seu veredicto de modo autoritário; deveria ser relativizada e domesticada”²⁶.

²³ HUSSERL, E. Investigações Lógicas: sexta investigação – elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento (Os pensadores). São Paulo: Nova Cultura, 1988. p. 8. Não cabe aqui maiores aprofundamentos das bases fenomenológicas do pensamento psicanalítico e existencial-humanista, bastando para este momento que fique claro que esta busca por significação faz com que estes dois modelos teóricos não se prendam à questão cognitiva ou comportamental ao analisar o problema do insucesso escolar.

²⁴ CATANIA, A. Charles. Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição (4ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 24.

²⁵ LANZARIN, Claudia C. Psicologia e educação: novos matizes. In: MARASCHIN, Cleci e outros (orgs.). Psicologia e educação: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 205.

²⁶ MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro (6ª ed.) São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002. p. 29.

A ciência psicológica não pode conceber mais o ser humano como um objeto estanque ou apartado do observador, assim como o fez por muito tempo as ciências naturais e biológicas; é preciso considerá-lo como um ser em transformação, composto por uma multiplicidade dimencional que engloba sua cultura, sua história, seu organismo, sua subjetividade, num processo interativo e dinâmico, fazendo com que todos estes elementos que estão na estrutura da condição antropológica do ser sejam considerados quando pensamos o desenvolvimento cognitivo ou comportamental e as possíveis dificuldades de aprendizagem e de relacionamento social apresentados por uma criança na escola ou em outro ambiente qualquer. “Conforme vemos, a presença de um entorno social de pessoas com as quais a criança coopera e participa em cenários práticos de atividades cotidianas contribui de maneira especial para potencializar o desenvolvimento dessa capacidade cognitiva”²⁷.

Quando pegamos dois expoentes históricos sobre o estudo da aprendizagem – Vygotsky e Piaget – estas dimensões sobre a influência do meio social e os aspectos internos do processo cognitivo ficam mais expostas no que diz respeito ao embate teórico, não tanto pelo que afirmaram os próprios pensadores, mas sim pela polêmica instaurada por alguns de seus comentadores. Seguidores ocidentais de Vygotsky tenderam, num primeiro momento, a desconsiderar a preocupação social de Piaget, condenando-o por este não valorizar os aspectos ambientais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, voltando seu olhar apenas para as reações internas do sujeito aprendente. Os neo-piagetianos, por sua vez, procuraram reverter este equívoco na interpretação do pensamento do autor, demonstrando que o pensamento de Vygotsky não desmerece o de Piaget, mas o completa aprofundando e trazendo novos elementos para a compreensão dos processos de interação social envolvidos na aquisição de conhecimento e na formação dos valores morais. O construtivismo de Emília Ferrero é uma alternativa que se enquadra neste referencial que articula estas duas escolas de pensamento, construindo uma metodologia que considera os axiomas de ambas, a cognitiva e a socio-histórica.

Seguindo esta tendência de enxergar a condição humana em sua complexidade constitucional, compreendendo que não existe uma hegemonia do interno (subjetivo) ou do externo (social), mas sim uma congruência dialética, percebemos que o insucesso escolar tem implicações múltiplas e não se dá unicamente pela incapacidade ou incompetência do aluno ou do professor, como se a relação de ensino-aprendizagem pudesse ser descrita como uma via de mão única. Alguns pontos, no entanto, merecem ser destacados no diagnóstico contemporâneo do problema, Moreira aponta a dificuldade proveniente da falta de um projeto comum que dê uma identidade ao grupo que promove este movimento de ensino-aprendizagem que está por trás da educação²⁸.

Outro aspecto são as questões que extrapolam os muros da escola, pois não se pode esquecer que a instituição reflete a estrutura e os conflitos da sociedade que a formou, como afirma Maluf: “A partir desta compreensão a gente entende que mesmo aquilo que se considerava como interno à escola, é na verdade uma expressão de determinações que estão fora da escola muitas vezes”²⁹.

²⁷ RODRIGO, María José. Desenvolvimento intelectual e processos cognitivos entre os dois e os seis anos. In. COLL, César e outros (orgs.) Desenvolvimento psicológico e educação (2ª ed.). Porto Alegre: Artimed, 2004. p. 142.

²⁸ MOREIRA, Maria H. C. Possibilidades e limites do psicólogo educacional. In. CRP 04. Psicologia: possíveis olhares outros fazeres. Belo Horizonte, 1992. p. 122.

²⁹ MALUF, Maria R. Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica e transformação. In. ACHCAR, Rosemary (org.). Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação (2 ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 212.

O terceiro ponto que salientamos na produção do insucesso escolar é a ideologia subjacente ao modelo pedagógico adotado pelas escolas e pelos poderes públicos em suas políticas educacionais, segundo o pensamento de Oliveira: “O saber-fazer educativo, então, apresenta-se como uma problemática educacional porque está subjacente a uma construção de pensamento educacional, através de concepções de educação expressas por diversas tendências teóricas, imaginárias e representações sociais vinculadas a um contexto político-social”³⁰.

Em suma, o que precisa ficar claro é que o problema do insucesso escolar não pode mais ser visto como algo pontual; o velho modelo quantitativo sustentado na mensuração tipológica dos testes psicométricos, que tinham como finalidade aferir o potencial intelectual e a capacidade de aprendizagem do aluno está irremediavelmente superado, dando lugar a uma análise qualitativa e interdisciplinar, que procura considerar aspectos sociológicos, antropológicos, históricos, orgânicos e afetivos, numa conjunção de fatores que é, na sua essência, complexa e dinâmica, construindo uma teia estrutural que faz com que uma não exista sem a outra, elementos que se completam como num mosaico.

Nesse sentido, a psicologia não pode ser visto como um saber fechado em axiomas reducionistas, tendo sempre em mente que os recortes feitos no estudo do ser humano limitam a compreensão do mesmo, por isto, por mais que sejam necessários para a construção do pensamento racional, devem sempre ser relativizados e colocados em diálogo com seus pares.

A exclusão em tempos de política educacional inclusiva

Oliveira acerta o foco em no sub-título de seu livro: “A problemática ética da diferença e da exclusão social”³¹. O ponto central a ser tratado pelo tema proposto não é epistemológico ou metodológico, não estamos tratando de definições técnicas respaldadas por um saber psicológico, pedagógico ou sociológico, mas falamos de uma concepção ética. Os paradigmas da inclusão ou da exclusão são fundamentos éticos que vão orientar não a prática pedagógica ou uma política educacional, mas sim uma postura perante o mundo e perante os outros seres humanos.

O fato de, na década de noventa, começar a ganhar corpo um movimento mundial em prol de ações inclusivas no processo educacional pode ser visto como uma reação da humanidade a um modelo socioeconômico exclusório, um modelo que vem ao longo do século XX provocando um hiato social próprio das estruturas esquizóides, um mundo fragmentado em estratos que perdem o seu veio de ligação situação esta perigosa para a sobrevivência da espécie humana, pois torna a convivência impraticável entre os diferentes. A globalização é um reflexo deste modelo de uma estética uniforme, onde a diversidade é sumariamente excluída e rejeitada, predominando um padrão que atende a uma minoria que detém o poder econômico.

A Declaração Mundial sobre educação para todos³² e a Declaração de Salamanca³³ são reflexão desta reação da humanidade contra este modelo exclusório. No Brasil, a inclusão em 1998 das Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais, nos PCNs (Parâmetros Curriculares nacional) – introdução esta tardia, visto que os PCNs foram publicados em 1996 – pode ser visto

³⁰ OLIVEIRA, Ivanilde A. de. Saberes, imaginário e representações na educação especial: a problemática ética da diferença e da exclusão social. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 16.

³¹ OLIVEIRA, Ivanilde A. de. Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da diferença e da exclusão social. Petrópolis: Vozes, 2004.

³² UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos – Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem. Nova Iorque: WCEFA, 1990.

³³ UNESCO. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

como um avanço no debate que já vinha sendo travado no país, como demonstra o discurso de Ortiz que afirma ser esta “uma questão ideológica que passa pela definição da identidade brasileira como unidade na diversidade e que ‘condensa duas dimensões: a variedade de culturas e a unidade do nacional’”³⁴.

A educação inclusiva é apenas um braço deste discurso ético mais amplo e que nos faz pensar sobre o que seria o ser humano e qual sua função neste mundo. Quando encontramos a raiz antropológica deste elemento compreendemos a afirmação de Gontijo: “É indubitável que na ética germina uma poderosa negatividade que se expressa em violenta inconformidade com os limites impostos por determinantes históricos contingentes”³⁵.

Um ser aberto, inacabado e em busca da transcendência; é este o perfil humano, e é este ser que clama por políticas públicas e atitudes subjetivas que permitam o desenvolvimento deste potencial. Neste sentido a inclusão se apresenta como um paradigma imprescindível para a identidade humana enquanto espécie, a identidade de um ser que se completa e se exprime na diversidade.

Mas não podemos deixar de falar sobre a distância existente entre esta reflexão ética às vezes latente no seio das instituições e as práticas desenvolvidas pelos sistemas políticos e educacionais, no que diz respeito ao trabalho realizado com os portadores de necessidades especiais. Como afirma Baptista: “As últimas décadas do século XX marcaram a educação especial com profundas transformações: novas propostas de identificação dos sujeitos e, conseqüentemente, ‘novos’ sujeitos (de portadores de deficiência/síndrome a pessoas com necessidades educacionais especiais)...”³⁶.

Mas, as mudanças conceituais epistemológicas e metodológicas não garantiram uma aplicabilidade efetiva de novas propostas e, se em algumas esferas sociais, o novo discurso inclusivo já se mostra bem assimilado, em grande parte da sociedade o que ainda se vê é a reprodução de uma práxis discriminadora e intolerante, o que inviabiliza qualquer tentativa de implementação de uma ação inclusiva e de valorização da alteridade.

Bibliografia

- MARTINS, Joel e BICUDO, Maria Aparecida V. *A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Moraes, 1994.
- DEPRAZ, N. *Compreender Husserl*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MOREIRA, Maria Helena C. *Possibilidades e limites do Psicólogo Educacional*. In. CRP 04. Psicologia: possíveis olhares e outros fazeres. Belo Horizonte, 1992.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.
- DARTIGUES, A. *O que é fenomenologia?*(9ª ed.). São Paulo: Centauro, 2005.
- JAMES, W. *Pragmatismo e outros textos*. (Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

³⁴ ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. São Paulo: Brasiliense, 1994. op. Cit.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de. Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da diferença e da exclusão social. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 34.

³⁵ GONTIJO, Eduardo Dias. A dimensão ética: da fé moral ou a lei como referência e consolação. In. CRP 04. Psicologia: possíveis olhares outros fazeres. Belo Horizonte, 1992. p. 205.

³⁶ BAPTISTA, Cláudio R. Sobre as diferenças e desvantagens: fala-se de qual educação especial? In. MARASCHIN, Cleci e outros (orgs.). Psicologia e Educação: multiversos sentidos, olhares, experiências. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 46.

- JOVCHELOVITCH, Sandra. *Representações sociais e esfera pública. A construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- COSTA, J.F. *Psicanálise e contexto cultural. Imaginário psicanalítico, grupos e psicoterapias*. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- JAMES, W. *A vontade de crer*. São Paulo: Loyola, 2001.
- LIMA VAZ, Henrique C. *Experiência mística e filosofia na tradição ocidental*. São Paulo: Loyola, 2000.
- OLIVEIRA, Ivanilde A. de. *Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da diferença e da exclusão social*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- HUSSERL, E. *Investigações Lógicas: sexta investigação – elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento (Os pensadores)*. São Paulo: Nova Cultura, 1988.
- CATANIA, A. Charles. *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição (4ª ed.)*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- LANZARIN, Claudia C. *Psicologia e educação: novos matizes*. In. MARASCHIN, Cleci e outros (orgs.). *Psicologia e educação: multiversos sentidos, olhares e experiências*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- RODRIGO, María José. *Desenvolvimento intelectual e processos cognitivos entre os dois e os seis anos*. In. COLL, César e outros (orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação (2ª ed.)*. Porto Alegre: Artimed, 2004.
- MALUF, Maria R. *Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica e transformação*. In. ACHCAR, Rosemary (org.). *Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação (2 ed.)*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- GONTIJO, Eduardo Dias. *A dimensão ética: da fé moral ou a lei como referência e consolação*. In. CRP 04. *Psicologia: possíveis olhares outros fazeres*. Belo Horizonte, 1992.