

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: POSSÍVEIS INTERSEÇÕES

Mônica Pereira dos Santos¹

INTRODUÇÃO

Provavelmente, em nenhum outro campo como o da Educação, a Psicologia teve tanto a dizer, como diz até os dias de hoje. No entanto, é muito comum verificarmos uma certa distância, ou mesmo antagonismo, entre os profissionais que circulam entre estes dois campos de conhecimento. Que motivos causam tal distanciamento? O que ganhamos com isso?

Pretendemos aqui apresentar uma pesquisa em que o diálogo entre Psicologia e Educação tornou-se não apenas possível como também, e acima de tudo, necessário ao sucesso da pesquisa, cujo foco central é o educacional.

A experiência relatada mostra como pudemos instigar três escolas do município do Rio de Janeiro, através da metodologia de pesquisa-ação, ao processo de transformação de suas culturas em culturas inclusivas, processo no qual dificuldades e diferenças pudessem ser vistas como recursos a serem explorados positivamente no contexto educacional, e não como problemas puramente clínicos a serem encaminhados a profissionais da saúde e, conseqüentemente, a serem educacionalmente negligenciados em nome de uma suposta hierarquia de saberes. Partimos do princípio de que não há diferença entre os saberes, em termos de status. Todos os saberes têm, igualmente, uma inserção e importância social.

Nosso objetivo é argumentar que o saber psicológico é ferramenta fundamental para que o processo de ressignificação inclusiva das culturas das instituições escolares possa ter efeito, o que por sua vez nos remete a repensar as relações entre ambos os campos de conhecimento, o psicológico e o educacional, e propor uma reconsideração das formas como os mesmos vêm se relacionando – no sentido de que, ao quebrarmos a suposta hegemonia do saber psicológico, resgatamos o valor do saber do educador no contexto

¹ Mestra e Doutora em Psicologia e Educação Especial pela Universidade de Londres, Profa. Adjunta e Pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

escolar e trabalhamos ambos os saberes como aliados de um mesmo processo, e não como competidores.

Para os psicólogos, isso implica uma visão mais crítica e politizada do saber psicológico e seu papel no tocante às práticas educacionais, o que, por sua vez, não constitui novidade na literatura científica (ver, por exemplo, PATTO, 1981, 1984, 1990). Neste sentido, o presente artigo não se pretende original. No entanto, cremos que trazer esta mesma discussão ao campo relativamente recente da inclusão em educação constitui, ainda, assunto inacabado e, portanto, com certa originalidade.

Iniciaremos relatando brevemente a pesquisa a fim de destacar os aspectos em relação aos quais o saber psicológico, na presente experiência, se tornou indispensável. Relataremos, então, as situações em que o diálogo psicologia/educação se verificou para, então, passarmos à discussão do que pudemos extrair de positivo para esses dois saberes e as formas como se relacionam na prática.

A PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa internacional realizada em escolas de ensino fundamental e médio de cidades selecionadas em quatro países: Inglaterra, África do Sul, Brasil e Índia, intitulada “*Desenvolvendo Políticas e Práticas Sustentáveis de educação Inclusiva: Brasil, África do Sul, Inglaterra e Índia*”. A pesquisa foi financiada pela UNESCO e coordenada pelo Prof. Tony Booth, da Canterbury Christ Church University, na Inglaterra. A duração da mesma foi de 3 anos, de 1998 a 2001, com desdobramentos, no caso brasileiro, durante o ano de 2002. No município do Rio de Janeiro, selecionamos três escolas da 7^a. CRE (Coordenadoria Regional de Educação), atendendo a, em média, 500, 700 e 1000 alunos do primeiro segmento do ensino fundamental.

O objetivo da pesquisa foi o de desenvolver políticas e práticas sustentáveis de educação inclusiva, para o quê nos propusemos a intervir, através da metodologia da pesquisa-ação, nas culturas de cada escola e, conseqüentemente, assim esperávamos, em suas respectivas políticas e práticas institucionais e pedagógicas.

Entendemos inclusão em educação, para efeitos desta pesquisa, como estando vinculada à identificação e à minimização – ou término – de todos os processos que colocam qualquer aluno, em qualquer momento, em risco de ser excluído da vida da escola, da aprendizagem de sala de aula, do recebimento de quaisquer serviços que a escola deva oferecer, de uma educação para a cidadania (BOOTH e AINSCOW, 1998).

Esta perspectiva implica em compreender a inclusão como um processo permanente e dependente de contínuo desenvolvimento pedagógico e organizacional dentro das escolas regulares, ao invés de vê-la como uma simples mudança sistêmica nas redes de ensino.

Por estas razões propomos que “alunos que experimentam barreiras à aprendizagem” possam ser um foco mais apropriado do que “alunos com necessidades educacionais especiais”, quando se trata de políticas de inclusão. Acreditamos que o foco proposto faz com que a ênfase na intervenção recaia em descobrir e minimizar barreiras à aprendizagem, ao invés de identificar e tratar defeitos dos alunos.

Nesta concepção de inclusão, definimos ainda a noção de “apoio à aprendizagem”, entendido como todas as formas de mobilização de recursos (materiais, humanos, tecnológicos, pedagógicos...) disponíveis na escola, de forma a garantir o oferecimento de situações de aprendizagem a todos os alunos pertencentes a uma comunidade escolar. Portanto, é central a este projeto a ênfase no desenvolvimento de políticas e práticas desenvolvidas – ou a serem desenvolvidas – pela escola e que sejam sustentáveis.

Portanto, por educação inclusiva, entendemos toda forma de luta, dentro das comunidades escolares, contra processos que ponham alunos e outros segmentos que ali convivem em situação ou em risco de exclusão. Ela implica, operacionalmente, em identificar fatores que excluem e organizar estratégias que impeçam ou minimizem a exclusão (BOOTH & AINSCOW, 1998).

As escolas foram selecionadas através de critérios estabelecidos pelo grupo internacional de pesquisa bem como de acordo com os interesses da Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro. Dentre os critérios solicitados pelo grupo de pesquisadores, podemos destacar:

- A diversidade de populações que compunham o universo atendido pelas referidas escolas;
- A aquiescência das escolas (e seus membros) em participar da pesquisa;
- A diversidade geográfica das escolas.

Dentre os critérios apontados pela Secretaria Municipal, destacamos:

- Escolas que representassem um “desafio” à administração do sistema educacional, dada a “resistência à mudança” que as unidades escolares selecionadas apresentavam quanto a propostas inovadoras em educação;
- Escolas que possuísem classes especiais² e de aceleração³ da aprendizagem e, posteriormente, durante o desenrolar do projeto, possuísem também classes de progressão⁴.

No princípio da pesquisa, percebemos uma certa desconfiança por parte das escolas quanto à finalização “em pizza” do projeto (alegavam que estavam cansadas da entrada de pesquisadores que não proviam retornos concretos à elas). Mesmo assim, obtivemos o consentimento das três para iniciarmos o projeto.

A pesquisa se iniciou com um levantamento, em cada escola, sobre fatores identificados como embarreiradores à aprendizagem e à participação de seus alunos na vida escolar (curricular, social...). Em duas escolas, o fator apontado foi a indisciplina. Na terceira, o fator apontado foi a desmotivação para a aprendizagem. Feito o levantamento e acordado o tema inicial de trabalho, reunimo-nos em sessões quinzenais com as escolas, utilizando-nos,

² Classes oferecidas especificamente a indivíduos portadores de necessidades educacionais especiais.

³ Classes que apresentassem alunos em grande defasagem idade/série e histórico de fracasso

⁴ Classes que apresentassem alunos em defasagem idade-série que haviam freqüentado escola mas que tivessem sofrido reprovação (Coes) ou que ainda não haviam freqüentado escola, apesar de estarem em idade escolar(portanto, analfabetos).

inicialmente, de textos como pretextos para abordagem e estudo dos assuntos identificados como embarreiradores à aprendizagem e ao melhor funcionamento da escola.

Na medida em que avançávamos, os passos iam sendo revistos e novos rumos poderiam ser tomados. Por exemplo, no ano de 2000, quando da implementação dos ciclos, as escolas solicitaram estudos relativos ao tema e suas conseqüências. Outras vezes, levávamos especialistas em certos assuntos, quando o tema “esquentava” ou a escola solicitava, ou sentíamos necessidade (exemplo: hiperatividade). Ainda outras vezes, organizávamos eventos diferenciados, de acordo com o momento e interesse de cada escola, como por exemplo, a organização de estagiários universitários de variadas áreas propondo e coordenando atividades variadas, sob nossa coordenação, a fim de prover os professores participantes com algum tempo para que pudessem melhor participar dos encontros dedicados à pesquisa.

De modo resumido, podemos listar alguns aspectos com os quais nos defrontamos como sendo verdadeiras barreiras ao desenvolvimento de práticas sustentáveis em prol da inclusão: (a) a questão semântica; (b) a gestão político-administrativa e pedagógica; (c) o processo de recrutamento de professores e sua permanência na escola; (d) a formação continuada dos professores e da comunidade acadêmica, em geral; (e) a concepção e os procedimentos adotados na avaliação; (f) o projeto político-pedagógico das escolas; (g) a organização e o tamanho das turmas e (h) pouca tradição em estudos e pesquisas.

O DIÁLOGO PSICOLOGIA/EDUCAÇÃO

Passaremos, agora, a descrever, dentre os aspectos acima destacados, aqueles que mais diretamente contribuíram para ressaltar o quanto o saber psicológico se mostrou fundamental para embasar os pesquisadores e inspirar os participantes quanto aos rumos de ação que iam, eventualmente, sendo decididos ao longo da trajetória da pesquisa.

Cabe ressaltar, como já foi dito acima, que o saber psicológico nos foi útil durante todo o tempo, particularmente no tocante à escuta que aprofundávamos a respeito de cada instituição. Mas, para fins do presente artigo, destacaremos os seguintes:

A gestão político-administrativa e pedagógica

Este aspecto engloba tanto o plano mais amplo da administração central do sistema educacional municipal como o da unidade escolar especificamente. No que se refere aos integrantes do nível central, logo percebemos, no decorrer da pesquisa, que a sustentabilidade ficaria impossibilitada sem a participação mais efetiva de seus membros em termos de acompanhamento das discussões e ações da pesquisa no plano institucional.

Assim, procuramos manter contatos permanentes, pelo menos a cada mês, com a Coordenação da 7^a. CRE e da própria secretaria municipal de educação. Conseguimos, não sem dificuldades, que estivessem conosco outros educadores, além dos da educação especial, já que, desde o início, havíamos deixado claro que, ao contrário do que muitos ainda pensam, educação inclusiva não se refere apenas (embora refira-se também) a indivíduos portadores de deficiência. Sob o termo “portadores de necessidades especiais” encontram-se quaisquer indivíduos que, temporária ou permanentemente, possam esta necessitando de uma programação educacional mais voltada para necessidades específicas que possam apresentar (Diretrizes Nacionais da Educação Especial no Ensino Fundamental, 2002).

Quanto à gestão político-administrativa das três escolas, constatamos que as práticas sustentáveis tiveram percursos bem diferentes, com maior receptividade em umas do que em outras. Numa das escolas a forma de gestão sempre nos pareceu muito “doméstica”, como numa grande família na qual a mãe (no caso a diretora) procurava contornar os conflitos sem o devido enfrentamento.

Não por acaso, as relações interpessoais estavam tensas e camufladas. Ao percebermos a latência de tantos conflitos não resolvidos, e a conseqüente insatisfação profissional, foram aplicadas técnicas de dinâmica de grupo, a pedido dos membros da própria escola, em que tais relações puderam ser reavaliadas e revigoradas. A reação dos professores pode ser comparada a um grito de liberdade que se concretizou, no processo eletivo para uma nova

diretora, na substituição da anterior por outra, aparentemente bem mais “profissional” da educação.

Em outra das escolas, ao final do segundo ano e início do terceiro, verificou-se a urgência de uma aproximação com sua comunidade, a fim de melhor garantir a sustentabilidade de seus projetos e ações. Assim, a escola começou a se engajar, com nosso auxílio, mas por solicitação própria, na elaboração de um projeto de aproximação com as famílias e comunidade. Foram criados cafés da manhã comunitários em fins-de-semana (uma vez por mês, inicialmente), em que se “aproveitava” para conversar com os pais sobre temas previamente levantados, por meio de questionários enviados pelos alunos, como sendo de interesse dos mesmos. O resultado foi tamanho que já no terceiro mês o índice de frequência das famílias era de cerca de 80%. O grupo de profissionais da escola teve, em consequência, sentimentos de auto-estima e autonomia profissional resgatados.

A formação continuada dos professores e da comunidade acadêmica, em geral

Esta foi uma preocupação constante da rede, sistematicamente presente nos discursos dos gestores e que se tornou base de iniciativas de cursos de formação em serviço que, embora nem sempre satisfatórios aos olhos dos professores e outros educadores participantes da pesquisa, eram vistos de maneira positiva pelos mesmos. No entanto, as demandas do dia-a-dia não eram, ao ver dos mesmos, satisfeitas. A título de exemplo, podemos mencionar que faz parte do calendário escolar, um dia mensal para centro de estudos. Nesse dia os alunos são dispensados e os professores se reúnem para tratar de assuntos acadêmicos. A idéia que gerou tais encontros era a de promover um espaço para leituras e debates. Porém, as questões administrativas e a pouca motivação dos professores transformou esses encontros em espaços para conversas, trocas de receitas e outras práticas que, decididamente, não poderiam ser sustentadas...

Nossa presença estabeleceu uma certa rotina nesses encontros, pois a partir de nossa primeira pesquisa, partimos para a ação de estudarmos coletivamente textos referentes aos assuntos apontados pelos professores, como os de maior necessidade, conforme anteriormente explicado.

Os textos, como já dissemos, funcionaram como pretexto para discutirmos a prática pedagógica, ouvindo e discutindo, em grupo, as dificuldades e as soluções encontradas, numa verdadeira troca de experiências. Ou, na reconstrução da teoria que desencadeou as reflexões, a partir da prática.

Foi tão positiva essa experiência que os professores solicitaram intensificá-la, até porque a rede passava por uma transformação, facultada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), mudando do regime seriado para a organização da escola em ciclos de desenvolvimento.

Como toda mudança, essa também gerou inúmeras dúvidas e rejeições, aumentadas pelo ressentimento dos professores de não terem sido consultados ou preparados para tão grandes transformações.

Para intensificar nossos encontros, sem ferir a bula legal no que se refere ao número de dias letivos obrigatórios, partimos para a parceria com uma Universidade privada, que recrutou voluntários que ficam nas turmas, liberando os professores, por duas horas a cada 15 dias.

É importante frisar que esta parceria se mostrou necessária e viável, ainda que alguns ajustes tenham que ter sido feitos quanto às formas de recrutamento, preparação, acompanhamento e apoio dos voluntários, nas turmas das escolas, a fim de assegurar um maior compromisso da parte dos voluntários quanto à sua frequência e pontualidade, bem como quanto ao acompanhamento e apoio aos seus trabalhos.

A concepção e os procedimentos adotados na avaliação

Estes aspectos mereceram muitas reflexões, pois com frequência detectávamos atitudes tradicionais e unilaterais em termos de avaliação, apesar das mudanças adotadas nos instrumentos para avaliar o rendimento escolar, em decorrência da proposta dos Ciclos. Os professores queixavam-se de não terem sido “ouvidos” e, muito menos preparados para trabalhar com critérios qualitativos, traduzidos em conceitos referentes ao processo de

aprendizagem, de forma que as práticas avaliativas permanecessem sendo vistas em termos de produtos a serem gerados ao final do ato educativo, e não como parte de um processo muito mais amplo, como trajetória (PERRENOUD, 1999), como travessia permanente para apontar novos caminhos de sucesso, ainda não foi assimilada por todos os nossos professores.

No caso da avaliação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, embora tenham sido abolidas as práticas com uso dos testes psicológicos, a avaliação ainda possuía os ranços do modelo clínico, centrado no aluno, com pouca ênfase aos contextos em que a aprendizagem se dá, ou não, segundo as expectativas dos professores. Em outras palavras, identificamos que embora houvesse todo um esforço para descaracterizar, da avaliação, seu aspecto somativo, ela ainda se mostrava como prática perversa e excludente.

Procuramos discutir o modelo de avaliação nas escolas e em nível central, baseando-nos nas atuais tendências de avaliar, dinamicamente competências e habilidades (PERRENOUD, 2000), em vez de aferir conhecimentos, atribuindo-lhes notas. Além disso, na medida em que éramos solicitadas, utilizávamos os resultados de nossas observações como ponto de partida para o repensar dessas práticas. Citamos como exemplo o fato de que, durante o segundo ano de trabalho, surgiu como demanda de uma das escolas o estudo aprofundado de alguns casos “problemas”, para o que solicitaram nossa entrada e observação em sala de aula. A partir das observações, que inevitavelmente envolveram aspectos também ligados à (falta de adequada) formação profissional, o grupo de participantes da escola engajou-se num processo mais direto de revisão de sua prática – incluindo aí a de avaliação, e teve seu olhar redirecionado para compreender seus próprios integrantes como recursos ainda inexplorados dentro da escola. Professores começaram a se consultar e colaborar mais. Assim, partimos do aluno para chegar à escola como um todo.

O projeto político pedagógico das escolas e, nele, o projeto curricular.

Conforme reza a nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei. No. 9394/96), as escolas devem contemplar, em sua organização interna, um projeto em que estejam expressos seus compromissos, missões e metas pedagógicas a serem alcançadas. Este

projeto, embora deva ser constantemente revisto (atualizado) pelas escolas, deve possuir, de maneira explícita, a sua filosofia educacional e os caminhos através dos quais esta filosofia e seus objetivos irão sendo alcançados ao longo dos anos.

Em nossa pesquisa, as três escolas elaboraram seus projetos político-pedagógicos: uma delas, em conjunto com seus docentes e coordenadores. Em outras duas, feitos pelos seus coordenadores e diretores, e então apreciados e endossados pelos docentes. No caso destas duas escolas, percebemos, em geral, que tais projetos eram muito mais pedagógicos do que políticos, na medida em que pouco expressavam a intencionalidade educativa ou as teorias pedagógicas e de ensino que pretendem contemplar.

Percebemos também que embora o Município do Rio de Janeiro conte com uma proposta – A Multi-Educação (1993), de cunho sócio-histórico, nas três escolas a análise dos projetos pedagógicos evidenciou a existência de um currículo oficial e outro oculto, o que era, de fato, desenvolvido nas escolas. Procuramos trabalhar esses aspectos, encontrando, na primeira escola, abertura para o repensar seu projeto; em outra, muita resistência e, na terceira, inúmeros conflitos interpessoais se interpondo como prioridade anterior a qualquer outro trabalho que pudéssemos desenvolver, especialmente os relativos a revisão de valores e propostas.

Uma vez mais, nas três situações a psicologia serviu como um aporte essencial à superação das dificuldades. Servindo-nos da escuta psicológica, pudemos desvelar, em parceria com os integrantes da pesquisa, sentimentos e aspectos implícitos às situações manifestas, e juntos buscamos caminhos que oferecessem alternativas de ação às situações que os paralisavam.

DISCUSSÃO

Ao mesmo tempo em que percebíamos, no decorrer da pesquisa, um certo descaso para com a presença de pesquisadores/psicólogos na escola, percebíamos uma solicitação intensa no sentido de auxiliarmos as escolas a sanarem aquilo que iam identificando como barreiras, o que caracterizava, por sua vez, um imaginário de “curador” acerca do papel da

Psicologia perante a instituição. Este poder-saber clínico era, por sua vez, contestado por nós, na medida em que ia sendo identificado. Por vezes, éramos vistos como “salvadores” de situações consideradas como sem saída. Isto se dava particularmente quando a velha prática de atribuir ao aluno o motivo de sua própria exclusão se manifestava.

Por outro lado, éramos, também, criticados, de maneira geral, no que dizia respeito aos profissionais da Psicologia. Os professores das três escolas reclamavam muito da falta de conhecimento, por parte de psicólogos em geral, sobre o cotidiano da escola. Por exemplo, em uma dada situação, a psicoterapeuta de um aluno em situação de dificuldade na aprendizagem havia aconselhado a professora a separá-lo do grupo, algo que, àquela altura do projeto, já se tornara inconcebível em termos pedagógicos, dado o próprio processo de inclusão que objetivávamos junto às escolas.

Reclamavam ainda da distância que psicólogos impunham: ou por não se comunicarem com a escola, mesmo quando esta os solicitava, ou por se limitarem a enviar laudos cujo jargão acrescentava muito pouco em termos do fazer pedagógico.

Importante foi realizar este trabalho de resgate de autonomia do profissional da educação e ajudar estas escolas a compreender que o professor não necessariamente precisa esperar um laudo psicológico para dar continuidade ao seu trabalho. Ou ainda: que ele tem tanto a dizer sobre qualquer caso “problema” quanto qualquer outro profissional envolvido no suposto caso. O fato das pesquisadoras serem psicólogas, mas com um olhar crítico a respeito dos aspectos ideológicos da prática psicológica, facilitou a realização deste resgate, e a conseqüente ressignificação da relação entre educadores e psicólogos nestas escolas.

Acreditamos que se tal processo pode acontecer nestas três escolas, poderá acontecer em qualquer escola. Mas é preciso que na própria formação profissional do psicólogo se contemple sua inserção no campo da educação com uma postura que reconheça a especificidade e o status do saber pedagógico como possuidores de importância e status igual a qualquer outro saber.

Da mesma maneira, à formação do educador caberia o reconhecimento de outras áreas do saber (biológica, física, social, antropológica, etc...) como interfaces importantes do processo educacional, na medida em que o ser humano seja considerado na sua integralidade.

BIBLIOGRAFIA:

BEGON, M.; HARPER, J.L.; TOWNSEND, C.R. (1996) Ecology – Individuals, Populations and Communities. London, Blackwell Science.

BOOTH, T. & AINSCOW, M. (1998) From them to Us. London, Open University Press

BRASIL/Ministério da Educação (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Ministério da Educação

BRASIL/Ministério da Educação/SEESP (2002) Diretrizes Nacionais da Educação Especial no Ensino Fundamental.

PATTO, M. H. S. (1981) Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo, T. A. Queiroz Editor Ltda.

_____ (1984) Psicologia e Ideologia: uma introdução à Psicologia Escolar. São Paulo, T. A. Queiroz Editor Ltda.

_____ (1990) A Produção do Fracasso Escolar. São Paulo, T. A. Queiroz Editor Ltda.

PERRENOUD, P. (1999) Pedagogia Diferenciada. Porto Alegre, Artes Médicas.

_____. (2000) Construindo Competências desde a Escola. Porto Alegre, Artes Médicas.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO (1993) Multi-Educação. Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro.

THIOLLENT, Michel (1998) Metodologia da Pesquisa-ação. 8^a ed. São Paulo, Cortez.