

SUMÁRIO

EDITORIAL.....	1
	<i>Diva Otero Pavan</i>
Funcionamento da Rede de Apoio às Escolas de Educação Infantil de Tiberíades: Relato de Experiência de um Psicólogo Educacional.....	4
The functioning of support network in Tiberíades’s preschools: an experience report from a educational psychologist.....	4
	<i>Edson Sayeg</i>
A boca como tema articulador e integrador de conceitos: um relato.....	22
The Mouth As An Articulator Theme And Integrator Of Concepts: A Report.....	22
	<i>Wanderley Carvalho</i>
Memória Compartilhada, História Oral e Empoderamento: diálogos possíveis.....	36
Shared memory, oral history and empowerment: possible dialogues.....	36
	<i>Lilian de Cássia Alvisi</i>
A importância do princípio de continuidade no pensamento filosófico e pedagógico em John Dewey.....	54
The importance of the principle of continuity in the philosophical and pedagogical thought of John Dewey.....	54
	<i>Eliezer Pedroso da Rocha</i>
Psicologia E Educação: Desafios Ao Diálogo.....	74
Psychology And Education: Challenges To A Dialogue.....	74
	<i>Berenice Victor Carneiro</i>

EDITORIAL

A Revista Educação, neste número, apresenta artigos de pesquisadores do campo educacional que se propõem a discutir resultados de pesquisas realizadas não só no Brasil como também em Israel.

O conjunto dos textos é fruto de demanda espontânea e se caracteriza pela diversidade, mas se unifica no propósito de suscitar discussões e reflexões que levem os profissionais de educação e a todos os que se interessem por esta área a pensarem sobre assuntos atuais e ampliarem os debates sobre educação.

No primeiro artigo - *Funcionamento da rede de apoio às escolas de educação infantil de Tiberíades: relato de experiência de um psicólogo educacional* – Edson Sayeg discute sua experiência como psicólogo educacional no contexto do que habitualmente educadores denominam “rede de apoio”, situada na cidade de Tiberíades, ao norte de Israel. Como bem define o autor, as redes de apoio, salvaguardadas suas especificidades, consistem na utilização dos recursos comunitários para cuidar, primordialmente, do desenvolvimento de alunos da rede escolar. Como psicólogo educacional, está lotado no Serviço de Psicologia Educacional – um dos componentes da rede - e sua atuação abrange exclusivamente 14 (catorze) das 48 (quarenta e oito) escolas de Educação Infantil (Jardins) da cidade.

Os casos apresentados têm tripla finalidade: expor as principais demandas dos Jardins; elucidar o funcionamento da rede de apoio nos seus aspectos gerais e exemplificar algumas possibilidades de atuação do psicólogo educacional nas escolas de Educação Infantil.

No segundo artigo - *A boca como tema articulador e integrador de conceitos: um relato* - Wanderley Carvalho relata e discute uma experiência de ensino conduzida a partir de uma abordagem integradora, com o intuito de inspirar e incentivar professores de Ciências e Biologia, ou até mesmo de outras disciplinas, a desenvolverem projetos semelhantes com seus alunos. Sua pesquisa foi realizada com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental que participaram de um projeto denominado “Um papo sobre a boca”, composto por seis blocos de atividades nas quais diversos conteúdos e áreas das Ciências Naturais foram contemplados. A avaliação do projeto, segundo o autor, foi

somativa e empregou a observação dos alunos durante a realização das atividades, bem como a análise de suas produções escritas reunidas em portfólios. Dessa experiência, um material didático foi impresso, baseado no projeto relatado em seu artigo, e encontra-se disponível para reprodução a todos os professores interessados.

Já o terceiro artigo, de Lilian de Cássia Alvisi, intitulado *Memória Compartilhada, História Oral e Empoderamento: diálogos possíveis* - traz uma discussão sobre as relações entre memória compartilhada, *empoderamento* e história oral no processo de organização de um Memorial Escolar. Sua pesquisa realizada com membros pertencentes aos grupos populares, na cidade de Poços de Caldas/MG, apresenta elementos relevantes para a compreensão das estratégias de lutas promovidas por membros pertencentes aos grupos populares para garantir que a proposta original de educação profissionalizante da Escola Profissional Dom Bosco (EPDB) não fosse enfraquecida com o passar do tempo, quando ocorreram mudanças na equipe gestora, havendo uma grande mobilização por parte de diferentes segmentos da população local para a organização de um Memorial Escolar. A autora ressalta ainda a participação ativa do Centro de Memória/ Unicamp na sistematização, preservação e divulgação do acervo documental.

O artigo de Eliezer Pedroso da Rocha - *A importância do princípio de continuidade no pensamento filosófico e pedagógico em John Dewey* - analisa a importância do princípio de continuidade no pensamento pedagógico e filosófico de John Dewey. O pesquisador realizou um levantamento bibliográfico em 30 obras do autor, entre livros e artigos, onde buscou, inicialmente, a palavra continuidade, enquanto princípio ou não. Ressalta, em seu artigo, que das 30 obras pesquisadas, apenas 4 não faziam qualquer alusão à palavra em questão. A escolha das obras deve-se a citações em textos, teses ou dissertações que faziam referência ao filósofo norte-americano. Dentre as obras pesquisadas, estão *Democracia e Educação*, *A Busca da Certeza* e *Experiência e Natureza*. A partir da pesquisa, o autor constata que o princípio de continuidade é o que fundamenta a teoria filosófica e pedagógica de John Dewey, de onde ele sustenta, a seu ver, a sua filosofia pragmática.

O artigo de Berenice Victor Carneiro - *Psicologia e educação: desafios ao diálogo* - trata de alguns elementos do panorama histórico da parceria entre Psicologia e Educação no Brasil, durante o século XX, e das tendências atuais dessa relação. A

autora aponta aspectos que influenciaram de forma determinante o modelo de atuação da Psicologia até a década de 1980 e as consequências desse modelo para a psicologia escolar no Brasil. Discute a busca a partir da década de 1990 por novos fundamentos teórico-metodológicos que permitissem à Psicologia ressignificar sua prática no cotidiano escolar e aponta alguns dos obstáculos dentro do contexto sócio-político ao processo de inserção do psicólogo na escola e a efetiva parceria com a Educação.

Com este conjunto de artigos, esperamos contribuir para a ampliação de discussões sobre temáticas educacionais e convidar pesquisadores que queiram compartilhar seus estudos para divulgarem seus artigos na Revista Educação.

Diva Otero Pavan

Coordenadora da Revista Educação



**FUNCIONAMENTO DA REDE DE APOIO ÀS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DE TIBERÍADES: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM
PSICÓLOGO EDUCACIONAL**

Edson Sayeg*

Resumo

Neste artigo descrevo a minha experiência como psicólogo educacional no contexto do que habitualmente educadores denominam “rede de apoio”, situada na cidade de Tiberíades, ao norte de Israel. As redes de apoio, salvaguardadas suas especificidades, consistem na utilização dos recursos comunitários para cuidar, primordialmente, do desenvolvimento de alunos da rede escolar.

Como psicólogo educacional, estou lotado no Serviço de Psicologia Educacional – um dos componentes da rede - e minha atuação abrange exclusivamente 14 (catorze) das 48 (quarenta e oito) escolas de Educação Infantil (Jardins) da cidade.

Os casos apresentados têm tripla finalidade: expor as principais demandas dos Jardins, elucidar o funcionamento da rede de apoio nos seus aspectos gerais e exemplificar algumas possibilidades de atuação do psicólogo educacional nas escolas de Educação Infantil.

Palavras-chave: Psicologia Educacional, Rede de Apoio

* Graduado em Psicologia (PUC-SP), mestre e doutor em Psicologia da Educação (PUC-SP). Psicólogo Educacional do Serviço de Psicologia Educacional de Tiberíades – Israel.

The functioning of support network in Tiberíades's preschools: an experience report from a educational psychologist

Abstract

In this article I describe my experience as an educational psychologist in the context of what educators usually call "support network" in the city of Tiberias in north Israel. Support networks, preserving their specificities, involve the use of community resources to take care, essentially, of the development of students in school.

As an educational psychologist, I have been loaded at the Educational Psychology Service - one of the components of the network - and my role covers only 14 (fourteen) of the 48 (forty eight) preschools (Kindergartens) of the city.

The cases presented have three purposes: expose the main demands of the Kindergartens; elucidate the general functioning of the support network and illustrate some possibilities of action of the educational psychologist in preschools.

Keywords: Educational Psychology – Support Network

Introdução

Já está sobejamente demonstrado que, numa sala de aula, o número de alunos corresponde ao número de individualidades. Desde cedo, manifestam-se as diferenças individuais advindas da herança genética, das influências provenientes da família, do grupo de amigos, da ambiência cultural e outras.

Dentre os meios sociais que influem significativamente no desenvolvimento, situa-se a escola, seja no sentido de concretizar e incrementar as potencialidades individuais seja no sentido de não as promover satisfatoriamente. Ambos os casos têm suas implicações, o que significa dizer que um e outro resultam num certo modo de estar no mundo.

Assim, o vocabulário restrito e a falta de domínio de regras gramaticais podem limitar demasiadamente a expressão por meio da linguagem oral e escrita, o que, por sua vez, pode reduzir ou mesmo eliminar as possibilidades de ingresso a determinados meios profissionais.

Na sala de aula, mais especificamente no processo ensino-aprendizagem, não raramente interferem fatores que extrapolam a esfera de responsabilidade da escola: problemas de saúde, de ordem afetiva, questões de comunicação e outras demandas. As redes de apoio têm por função atendê-las através dos diferentes segmentos profissionais.

Composição da rede de apoio

Em Tiberíades, como em todo o país, as redes de apoio são compostas por médicos (do desenvolvimento, pediatras, neurologistas, psiquiatras), psicólogos (clínicos e educacionais), arte-terapeutas, fonoaudiólogas, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e professoras de reforço. A integração desses profissionais é basicamente funcional: não compartilham, necessariamente, o mesmo local de trabalho nem pertencem à mesma instituição ou empresa. Nesta rede, integram-se o serviço público (instituições do município e do Estado) e privado (empresas de saúde).

Sobre o Serviço de Psicologia Educacional

O Serviço de Psicologia Educacional é um dos componentes da rede de apoio. Em Tiberíades, esse serviço conta com 14(catorze) psicólogos, dentre os quais a diretora do serviço, uma coordenadora dos Jardins e uma coordenadora de Educação Especial.

Cada psicólogo acompanha um determinado número de escolas e/ou jardins de educação infantil. Sua atuação compreende, basicamente, a realização de psicodiagnósticos, atendimentos psicoterápicos, observação de alunos, orientação de



professores, orientação de pais, intervenções pontuais na sala de aula e participação nas comissões responsáveis por determinados encaminhamentos.

Sobre as Comissões

Existem dois tipos de comissões: Comissão de Reforço e Comissão de Colocação.

A Comissão de Reforço avalia a necessidade de o aluno receber ajuda de uma professora de reforço. Em geral, a comissão aprova o reforço escolar para alunos que apresentam dificuldades em pelo menos dois domínios, tais como, a título de exemplo, cognitivo (ex: noções básicas de espaço, nomeação de cores, vocabulário) e coordenação visomotora.

As decisões baseiam-se na avaliação da professora do Jardim, que preenche formulário com diversos itens de aprendizagem / desenvolvimento, bem como no parecer de diferentes especialistas, a depender da problemática.

As professoras de reforço realizam nova avaliação, vindo a corroborar ou aprofundar avaliações anteriores, a qual serve de base para elaborar um programa de atividades direcionado às necessidades específicas do aluno. Sua atuação ocorre na própria escola, com três ou quatro sessões semanais, cada uma com 30 (trinta) minutos de duração.

Já a Comissão de Colocação encaminha aos Jardins Especiais os alunos que requeiram atenção mais individualizada, como aqueles diagnosticados com desenvolvimento lento ou déficit de atenção por hiperatividade. Essas escolas contam com classes menores - 8 (oito) alunos, em média -, e nelas cada aluno recebe os diferentes tipos de tratamento, de acordo com suas necessidades (tratamento médico, psicoterapia, terapia ocupacional e outros).



O encaminhamento ao Jardim Especial não implica em desligamento do seu Jardim de origem. Os alunos frequentam-no dois dias da semana e a expectativa é que possam voltar ao regime anterior, 6 (seis) dias por semana, à medida que se mostrem em condições de acompanhar o seu grupo. Ademais, a transferência ao Jardim Especial normalmente é antecedida pelo trabalho de uma professora de reforço no Jardim comum, cujos esforços, no entanto, mostraram-se insuficientes.

As reuniões, tanto da Comissão de Reforço como da Comissão de Colocação acontecem em meados de março, seis meses antes do início do ano letivo seguinte (setembro), quando então passam a vigorar seus encaminhamentos. Nas Comissões, tomam parte os pais, a professora de Jardim, o psicólogo educacional e uma representante da equipe de reforço (Comissão de Reforço) ou a própria professora de reforço (Comissão de Colocação). Na ausência do profissional, é obrigatório o encaminhamento do seu parecer ao presidente da comissão e aos pais do aluno.

Vale ressaltar o papel dos pais nas Comissões. Eles fornecem informações relevantes sobre as disposições ou comportamentos de seus filhos no âmbito da família. São os pais que autorizam o tráfego de documentos (relatórios, pareceres) dentre os diferentes profissionais. Por fim, as sugestões das Comissões (reforço escolar, transferência de jardins, terapias), só serão implementadas mediante autorização formal dos pais.

Sobre avaliação pelas professoras dos Jardins

Os critérios de avaliação dos alunos pelas professoras dos Jardins são os seguintes: relação interpessoal, grau de independência, comportamento, motricidade grossa, motricidade fina, qualidade das realizações grafomotora, respostas a estímulos sensoriais, compreensão da linguagem e vocabulário, discurso verbal, compreensão da linguagem, sintaxe e gramática, alfabetização, aspectos cognitivos em geral,



conhecimento de noções básicas, habilidades matemáticas, capacidade de concentração e persistência.

Cada critério conta com indicadores específicos. Por exemplo, o critério comportamento compreende os seguintes indicadores: capacidade da criança adaptar-se às regras de convivência do Jardim, capacidade da criança adiar gratificações (ex: esperar na fila), capacidade da criança lidar com dificuldades (ex: fracasso, despedida), capacidade de a criança adaptar-se a situações novas (ex: passeios, festas), capacidade de a criança organizar-se nas atividades, reação da criança a conteúdos simbólicos.

Cada indicador é avaliado de acordo com pontuação decrescente: 4 (nível bom), 3 (nível intermediário), 2 (nível baixo), 1 (nível muito baixo).

Evidentemente, é necessário considerar que essa avaliação está sujeita à imprecisões e vieses, mas trata-se tão somente de uma primeira abordagem e sua utilidade consiste na indicação de aspectos do desenvolvimento da criança que merecem maior atenção, isto é, são motivos de diagnóstico mais criterioso.

Casos passíveis de encaminhamentos às Comissões de Reforço e às Comissões de Colocação

Exemplo 1:

David, 6 (seis) anos, demonstra desenvoltura psicomotora: corre, pula, salta com uma das pernas e utiliza facilmente os brinquedos situados no pátio do Jardim. Nas atividades que requerem motricidade fina, observa-se desenvoltura semelhante: segura adequadamente a tesoura, o lápis e o pincel. Faz encaixes utilizando peças pequenas, dando forma a objetos, animais, carrinhos.

Os desenhos de David são animadores. Ao desenhar a figura humana, praticamente todos os componentes do corpo estão presentes (com exceção dos joelhos e das sobrelhas), no lugar certo e guardam de modo satisfatório as proporções no conjunto.

David reconhece e nomeia um número significativo de cores, formas geométricas, animais, números e letras do alfabeto. Aprendeu noções básicas de espaço e tempo. Ele também classifica objetos segundo critérios de determinados atributos. É bom o desempenho em jogos como memória, quebra-cabeças e outros que requeiram coordenação visomotora.

A comunicação verbal com colegas ou com a professora é clara, porque bem articulada e por utilizar frases inteiras, demonstrando o domínio de um vocabulário rico para sua idade.

Quando em grupo, observa-se a alternância de papéis, ora sendo ele o “condutor” de uma situação, ora sendo o conduzido. Sua atitude é colaborativa, empolgado e empolgante.

Em suma, todos os indícios sugerem que David estará pronto para ingressar na escola elementar dentro de poucos meses, no início do próximo ano letivo. No entanto, antes do início do ano letivo, seu pai morre em acidente automobilístico. Desde então, seu comportamento na escola mudou drasticamente: pouco ativo, com baixo nível de comunicação com colegas e professora. Em termos de aprendizagem, já é significativa a diferença entre os progressos de David e do seu grupo.

Como é muito clara a relação entre a perda do pai e a mudança de comportamento, tanto o psicólogo do Jardim como a professora concordam que a criança poderá ser beneficiada com o tratamento psicoterápico. Assim, ambos reúnem-se com a mãe,



descrevem o comportamento da criança na escola e procuram informar-se sobre o seu comportamento em casa, quando então é sugerido o encaminhamento.

A mãe de David poderá aceitar ou recusar a sugestão de encaminhamento, mas, uma vez aceita, ela é a responsável pela busca do profissional nas instituições públicas ou do seu plano de saúde.

Como o aluno apresenta necessidade no plano afetivo e escolar, sua situação será analisada pela Comissão de Reforço que, ao considerar avaliação do psicólogo (que pode ser o do seu próprio terapeuta ou do psicólogo educacional) e as informações da professora sobre o desempenho do aluno, muito provavelmente irá deliberar a concessão de reforço escolar.

Exemplo 2:

Raquel, 3 (três) anos, tem dificuldade para expressar-se verbalmente. Quase não fala e sua voz é fraca, quase inaudível. Em relação ao grupo de sua faixa etária, não se observa apenas defasagem em relação à linguagem, mas também em relação à sociabilidade: Raquel interage muito pouco com outras crianças, tanto na sala de aula como no pátio. Geralmente, é vista brincando sozinha.

Em reunião com o pai, professora e psicólogo são informados que o próprio pai e os irmãos mais velhos de Raquel começaram a falar por volta dos 4 (quatro) anos, sugerindo a hipótese de que a defasagem de linguagem da aluna em relação ao grupo etário se deve a um padrão da família. Provavelmente, é uma questão de tempo para ela começar a expressar-se mais verbalmente. Ainda assim, parece que a limitação na linguagem tem repercutido nas interações da criança com os seus colegas, razão pela qual sua professora e o psicólogo sustentam a recomendação de encaminhamento para o serviço de fonoaudiologia para diagnóstico e possível tratamento.



O pai de Raquel não apenas concordou com a recomendação, como antecipou que sua esposa já havia agendado consulta com uma fonoaudióloga numa instituição pública. Contudo, dada a alta demanda de consultas, é preciso aguardar cerca de um mês para Raquel ser atendida.

Certamente, professora e psicólogo permanecerão atentos ao fator sociabilidade. Se os avanços esperados com o tratamento fonoaudiológico não forem acompanhados com avanços nas interações com outras crianças ou no incremento quantitativo e qualitativo na comunicação verbal da criança, então é possível que nova solicitação seja feita aos pais de Raquel, desta vez, para o tratamento psicológico.

Além da possibilidade de tratamento psicológico nas clínicas privadas ou do setor público, incluindo o próprio Serviço de Psicologia Educacional, pode-se contar, ainda, com terapias alternativas, como a Terapia sobre Cavalos ou a Terapia Psicodramática - esta ocorre no próprio Jardim. Evidentemente, a opção pelo tipo de terapia não ocorre apenas em função da facilidade de oferta, mas também pelo potencial de cada tipo de tratamento na abordagem a problemática em questão.

Exemplo 3:

Daniel, 4 (quatro) anos, chama atenção por apresentar diferença significativa entre o seu desempenho e o do grupo. A criança está acima do peso, razão provável de certa dificuldade para pular. Em termos de motricidade fina (ex: recortar papel, segurar o lápis, colorir e pintar), suas habilidades estão aquém quando comparado às demais crianças da classe. O mesmo acontece em relação ao reconhecimento de cores, números e noções básicas de espaço. Quanto às letras, Daniel sequer reconhece os de seu próprio nome. A sua comunicação é pobre em termos de vocabulário e nem sempre é clara a articulação das palavras. Durante as atividades em classe, Daniel normalmente é visto



perambulando pela sala. No parque externo, quase sempre brinca sozinho. Algumas vezes brinca com outras crianças, correndo de um lado para outro.

A Comissão de Reforço aprovou as sessões para Daniel, mas os avanços do aluno não foram significativos no sentido de colocá-lo em fase com o seu grupo, razão pela qual foi solicitada aos pais do aluno uma avaliação mais abrangente no Serviço de Medicina do Desenvolvimento, que diagnosticou “Desenvolvimento Lento”.

Com base no desempenho do aluno e no diagnóstico, a professora de classe, a professora de reforço e o psicólogo reuniram-se com a mãe de Daniel com o objetivo de prestarem informações sobre os avanços de Daniel e ponderarem sobre a conveniência de encaminhá-lo à Comissão de Colocação, com a intenção de transferi-lo para o Jardim Especial, onde poderá receber atenção mais individualizada. Mas a mãe atribui as dificuldades do filho ao seu jeito irrequieto, recusando-se firmemente a transferi-lo de escola.

Discussão

Em relação aos encaminhamentos de alunos, os casos apresentados representam a quase totalidade do tipo de demandas nos Jardins: problemas médicos, emocionais, psicomotores e de comunicação, os quais repercutem na aprendizagem. Transtornos de aprendizagem como a dislexia geralmente não são identificados, dada a faixa etária das crianças.

Os alunos respondem diferentemente às intervenções e / ou tratamentos. Quando as diferenças no ritmo de desenvolvimento, oriundas do processo de maturação do sistema nervoso, são o fator predominante da defasagem do aluno em relação ao seu grupo etário, o próprio tempo, associado às atividades na sala de aula, são suficientes para colocá-lo em fase. Mesmo quando há questões mais pontuais que interferem no

desenvolvimento (David, Raquel), a resposta aos investimentos recebidos é normalmente positiva. Evidentemente, os progressos dependem de um conjunto de fatores inter-relacionados, notoriamente, o tipo e intensidade da questão em pauta, as disposições da criança (ritmo pessoal, preferências, facilidades inatas), a assertividade do diagnóstico e das intervenções (identificação do problema e sua origem, adequação das técnicas utilizadas).

Contudo, há casos inquietantes, como o de Daniel, cujo diagnóstico – “Desenvolvimento Lento” – apenas confirma as observações em sala de aula, sem esclarecer as origens de sua lentidão. Noutros termos, não sugere providências adicionais ao que já se podia antever. Possivelmente esse caso exponha mais claramente determinadas limitações no poder de diagnosticar e prognosticar. O máximo que se obtém é posicionar seu desempenho em relação ao grupo normativo e identificar algumas habilidades, que indicam possibilidades de desenvolvimento e, sobretudo, sinalizam oportunidades para estabelecer e reforçar a relação com a criança.

Mesmo se tratando de avaliação do coeficiente intelectual, cujos testes apresentam alta correlação com o desempenho escolar, há outras potencialidades não avaliadas que poderiam sugerir alternativas importantes de intervenção. Algumas das Inteligências Múltiplas preconizadas por Gardner (1994) são um exemplo de tais potencialidades (musical, corporal-cinestésica e outras).

Cientes da impossibilidade de se formar um quadro mais fidedigno do aluno com base num único recurso, psicólogos utilizam-se de diferentes meios para diagnosticar. Contam com testes padronizados e escalas de avaliação, realizam entrevistas com pais e com professoras e utilizam-se da observação em sala de aula. Procede-se então ao cruzamento dos dados, na expectativa de conferir consistência maior aos pareceres.



A observação em sala de aula tem demonstrado, em minha experiência profissional, um recurso útil para captar certos processos e disposições que podem comprometer os progressos do aluno. Ao mesmo tempo, a observação tem possibilitado intervenções mais pontuais e assertivas.

Exemplificando: toda a classe de Daniel ensaiava danças para a Festa das Luzes (Chanuká), mas ele perambulava de um lado para outro da sala. Já no final do ensaio, a professora auxiliar lembrou que Daniel gostava da primeira música do CD, razão pela qual foi posta a referida música para tocar especialmente para ele. O que se observou foi realmente digno de nota: os movimentos do aluno eram precisos, sincronizados com o ritmo da música.

Nesse episódio, tão importante quanto a desenvoltura de Daniel foi a reação da professora: mostrou-se notoriamente surpresa com o que presenciava, sugerindo desconhecimento da habilidade do aluno. Mais tarde, quando questionada pelo psicólogo sobre o lugar em que Daniel aprendera a dançar, a resposta foi “na própria escola”. Mas, então, qual a razão de sua surpresa? Há três hipóteses: de que professora mentiu; de que o aluno aprendeu a dançar com a professora auxiliar e de que o aluno aprendeu a dançar em classe sem ser percebido pela professora.

Descartada a mentira, restam as duas últimas hipóteses que, em comum, tem a realização de aprendizagem do aluno e o desconhecimento da professora. Ambas as hipóteses sugerem uma espécie de desinvestimento da professora, ou certa disposição muito próxima às chamadas profecias auto-realizadoras, cuja função consciente ou inconsciente é, neste caso, confirmar sua representação sobre o baixo potencial do aluno para aprender.

Os dados da observação do psicólogo vão ao encontro dessa hipótese: pouca interação entre professora e aluno; pouco contato visual e ausência de táticas para incrementar o

nível de participação do aluno nas atividades, caracterizando uma postura mais distante que, certamente, não convém aos alunos com as características de Daniel.

Nesse caso, é função do psicólogo esclarecer suas hipóteses à professora, fundamentando-se sempre nos dados de observação e na elucidação das contradições (ex: discurso sobre o desinteresse de Daniel pela dança e sua demonstração).

Evidentemente, os dados do diagnóstico, acrescidos dos dados de outros profissionais, sugerem a pertinência do encaminhamento de Daniel ao Jardim Especial. Mas parece legítimo questionar: o quanto das condições atuais de desenvolvimento do aluno não se deve à conduta da professora? Por outro lado, quanto da conduta da professora não se deve à sua dificuldade para manejar uma classe com 32 (trinta e dois alunos), de modo que, se viesse a dispensar atenção especial a Daniel, correria o risco de ver outros alunos dispersos nas atividades? Essas questões são pertinentes a fim de colocar o psicólogo no lugar de parceiro das professoras, não o de um mero fiscalizador, sem perder de vista que o seu cliente é a criança.

Ainda no âmbito das ocorrências na sala de aula potencialmente prejudiciais ao desenvolvimento do aluno, observa-se o modo como algumas professoras se dirigem aos alunos em situações de exceção.

Exemplificando: dois alunos, um menino e uma menina, disputavam o mesmo lugar à mesa na hora da refeição. Na disputa, a menina caiu no chão e começou a chorar, chamando a atenção da professora que, enquanto acudia à aluna, dirigiu-se ao aluno, visivelmente nervosa e falando num tom notoriamente duro. Em seguida, o aluno foi posto à parte dos colegas, distante da mesa, próximo a entrada do banheiro, aguardando a permissão da professora para sentar-se. A sua expressão facial sugeria incompreensão sobre o que se passava. Tratava-se de aluno sociável e participativo.

Evidentemente, a disputa entre as crianças foi algo menor em relação à reação da professora. Apesar da ausência de ambiguidade (proibido e permitido, bom e mau, querer e não querer), sua conduta pareceu exagerada pela rispidez com que lidou um caso isolado, sem gravidade, envolvendo crianças que normalmente apresentam comportamentos adequados ao Jardim. Quais são os riscos para a professora e aluno?

Um dos motores que levam à participação do aluno nas atividades é o seu desejo / necessidade de ser reconhecido e aprovado pelos adultos que lhe são significativos (confiáveis, encorajadores, amigáveis). Na reação da professora, há o risco do aluno - uma criança de 4 (quatro anos)! - reagir associando-a a situações aversivas, geradoras de ansiedade e emoções que podem repercutir na atenção (prejudicada) e no tônus muscular (hipertensão). Em outros termos, a professora corre o risco de cercear a sua condição de trabalho, tornando-se irrelevante para o desenvolvimento do aluno. Por essas razões, é função do psicólogo alertar a professora sobre este risco, preferencialmente apoiado em material com base científica, tal como o funcionamento do sistema límbico, em particular as amígdalas.

Juntamente com os esclarecimentos, é útil sugerir procedimentos mais razoáveis e oriundos de casos semelhantes, ocorridos noutras escolas, com envolvimento de outros alunos e professoras; trata-se de alternativas concretas e funcionais.

Exemplificando: em caso análogo, a professora pediu para o aluno sentar-se à parte do grupo, no espaço onde há uma pequena sala de estar, a fim de “refletir” sobre o seu comportamento. Depois de poucos minutos, ela dirigiu-se ao aluno para que ele lhe contasse o que havia pensado, após o que o convidou para reintegrar-se ao grupo.

Nesses casos, como o do exemplo apresentado, a maior relevância do trabalho do psicólogo consiste em fornecer, quando possível, recursos para a professora intervir de



modo mais assertivo, vindo a contribuir para o desenvolvimento progressivo do autocontrole do aluno.

Há uma tendência significativa das professoras dos Jardins a considerarem hiperativos os alunos de temperamento mais agitado. Elas pedem para o psicólogo observá-los e algumas chegam a sugerir o encaminhamento desses alunos para avaliação médica. Ocorre que normalmente esses alunos participam das atividades, fazem progressos nas aprendizagens, são sociáveis, enfim, parecem saudáveis.

Descartada, pelo menos em princípio, a hipótese da doença, cabe ponderar outras hipóteses relacionadas à sala de aula. Primeiramente, são observados aspectos das atividades que podem suscitar a agitação dos alunos, como o tempo mais alongado de uma mesma atividade (ex: nas rodas de estórias). Não é por casualidade que a idade escolar inicia-se aos 7 (sete anos), quando a maturação do sistema nervoso possibilita maior resistência às distrações (Wallon, 1975). Observa-se também o predomínio de atividades que não requerem movimentos mais amplos (correr, pular, saltar), de modo que o comportamento irrequieto pode ser o sinal de que a criança necessita se movimentar mais para equilibrar o tônus muscular, e tais manifestações são interpretadas como necessidades a serem atendidas. Há uma segunda hipótese: o comportamento mais agitado pode ser a simples expressão da inteligência corporal-cinestésica mais pronunciada.

As implicações dessas hipóteses são claras: reorganização das atividades, como duração e predomínio de atividades que correspondam às necessidades dos alunos.

No trabalho como psicólogo educacional, são particularmente valiosas as proposições que dão relevância: ao conhecimento do aluno concreto, o que implica conhecer as possibilidades e necessidades características do estágio de desenvolvimento, no caso, de crianças entre 3 (três) e 6 (seis) anos, assim como o conhecimento dos meios que

influem no desenvolvimento, em particular a família e a escola; à observação acompanhada de análise referenciada na teoria, sendo um recurso para o professor realizar os ajustes na sala de aula (Wallon, 1975).

A Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1994) amplia o campo das possibilidades de entendimento das diferenças individuais e também sugere implicações para a escola, como a diversificação de atividades, há muito preconizada pela teoria walloniana.

Em sintonia com a Teoria do Desenvolvimento de Henri Wallon, Le Boulch (1982) teoriza e propõe exercícios valiosos para o desenvolvimento psicomotor grosso e fino, da percepção espacial e temporal.

Tratando-se do desenvolvimento das operações mentais que caracterizam a inteligência lógico- matemática, Piaget é sempre uma referência relevante e disponível de modo mais acessível na tradução de Furth (1997).

Conclusão

Atualmente parece impensável o funcionamento dos Jardins sem a existência da rede de apoio. Apesar das dificuldades nos diagnósticos e prognósticos de determinados casos, o fato é que são significativas as intervenções dos profissionais distribuídos nas diversas disciplinas. Em outras palavras, esses profissionais são relevantes à medida que ajudam a identificar e superar dificuldades importantes do aluno no curso do seu desenvolvimento.

Já o psicólogo educacional, um dos componentes da rede de apoio, encontra possibilidades ampliadas de atuação porque não restritas ao diagnóstico, psicoterapia e à participação nas Comissões, compreendendo também a observação e intervenções



pontuais na sala de aula, às quais são mais bem orientadas quando referenciadas em material de base científica.

É justamente a proximidade do psicólogo educacional com o cotidiano da escola o que permite captar, via observação, processos não assertivos ou potencialmente prejudiciais aos alunos, vindo a ensejar ponderações juntamente com as professoras. Importante frisar o clima de parceria que convém prevalecer nesses momentos, sem perder de vista a razão primeira de todos os esforços: o desenvolvimento da criança.



Referências Bibliográficas

GARDNER, Howard. *Estruturas da Mente – A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FURTH, Hans. *Piaget na sala de aula*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

WALLON, Henri. *As causas psicofisiológicas da desatenção na criança*. Bulletin de la Société Française de Pédagogie. Reeditado in: *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975. pp. 367 – 378.

----- . *A importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança*. Enfance. Reeditado in: *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975. pp. 75 -82.

----- . A formação psicológica dos professores. L'Enseignement Scientifique, n. 12, 1938, n. 111. Reeditado in: *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975. pp. 355 – 366.

----- . *Do ato ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

----- . *La vie mentale*. Paris: Éditions Sociales, 1982.

----- . *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1995.

**A BOCA COMO TEMA ARTICULADOR E INTEGRADOR DE CONCEITOS: UM
RELATO**

Wanderley Carvalho*

* Doutor em Educação-Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente do Centro Universitário Padre Anchieta

RESUMO

Este artigo relata e discute uma experiência de ensino conduzida a partir de uma abordagem integradora, com o intuito de inspirar e incentivar professores de Ciências e Biologia, ou até mesmo de outras disciplinas, a desenvolver projetos semelhantes com seus alunos. Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental participaram de um projeto denominado “Um papo sobre a boca”, composto por seis blocos de atividades nas quais diversos conteúdos e áreas das Ciências Naturais foram contemplados. A avaliação do projeto foi somativa e empregou a observação dos alunos durante a realização das atividades, bem como a análise de suas produções escritas reunidas em portfólios. Um material didático impresso, baseado no projeto aqui relatado, encontra-se disponível para reprodução a todos os professores interessados.

Palavras-chave: boca, saúde bucal, abordagem integradora, ensino de Ciências, ensino de Biologia

**THE MOUTH AS AN ARTICULATOR THEME AND INTEGRATOR OF CONCEPTS:
A REPORT****ABSTRACT**

This article reports and discusses a teaching experience that has been carried out based on an integrative approach, in order to inspire and encourage Science and Biology teachers, or even those who teach other disciplines, to carry out similar projects with their students. Students from the ninth grade participated in a project called “A chat about the mouth”, made of six groups of activities in which several contents and Nature Science areas were contemplated. The summative evaluation of the project has been conducted through the observation of the students, while they were performing the activities, as well as the analysis of their written productions in portfolios. A printed didactic material, based on the project reported in this text, is available for photocopy reproduction to all teachers who are interested.

Keywords: mouth, oral health, integrative approach, Science teaching, Biology teaching

INTRODUÇÃO

Os avanços científicos produzem conhecimento cada vez mais aprofundado e especializado a respeito do mundo. Porém, à medida que a especialização avança, aumenta também a fragmentação das disciplinas e sub-disciplinas que integram a Ciência. Dessa forma, esta última é vista como uma superposição de blocos de conhecimento desarticulados entre si. Quando o currículo encontra-se estruturado a partir da lógica das disciplinas, esta imagem fragmentada da Ciência costuma ser reforçada e perpetuada, comprometendo a formação científica dos estudantes, que não conseguem estabelecer conexões entre os diferentes conceitos científicos aprendidos e, muito menos, articular conceitos e procedimentos para conduzir uma investigação. Uma maneira de evitar ou minimizar esse efeito consiste em estruturar o ensino a partir da tipologia dos conteúdos, de acordo com a seguinte organização: a) conteúdos conceituais, que envolvem fatos, conceitos e princípios e respondem à pergunta “o que se deve saber?”; b) conteúdos procedimentais, que se relacionam a procedimentos, técnicas e métodos e respondem à pergunta “o que se deve saber fazer?” e c) conteúdos atitudinais, que vinculam-se aos valores, atitudes e normas e respondem à pergunta “como se deve ser?” (COLL, 1996; ZABALA, 1998a).

Qualquer que seja a estruturação dada para um determinado ensino, é preciso definir também a abordagem educativa que será adotada. O autor deste artigo acredita que o conhecimento é construído **a partir das** e **nas** relações que se estabelecem entre as pessoas que compartilham um ambiente educativo. Dessa forma, entendemos que a abordagem mais adequada para um ensino dessa categoria seja a humanista-constructivista, acompanhada de uma especial atenção à diversidade. Segundo Zabala (1998b), tal abordagem deve compor-se de atividades que: a) permitam determinar os *conhecimentos prévios* que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem; b) proponham conteúdos que sejam *significativos* e *funcionais* para os meninos e meninas; c) sejam adequadas ao *nível de desenvolvimento* de cada aluno; d) permitam *criar zonas de desenvolvimento proximal* e intervir; e) provoquem um *conflito cognitivo* e promovam a *atividade* mental do aluno, necessária para que se estabeleçam relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios; f) promovam uma atitude favorável em relação à aprendizagem dos novos conteúdos; g) estimulem a *auto-estima* e o *autoconceito* do aluno; h) ajudem o aluno a *aprender a aprender*, a ser cada vez mais autônomo em suas aprendizagens.

Quando o assunto é o ensino das Ciências da Natureza, particularmente a Ciência do mundo vivo, novos componentes precisam ser acrescentados a essa abordagem dita humanista-construtivista. Se pretendemos promover a construção e a integração de conceitos biológicos, é essencial que proporcionemos o máximo contato possível entre alunos e representantes do mundo vivo, o que pode ser feito a partir de um trabalho orientado por problemas e investigações que representem desafios reais (SCHALLIES; LEMBENS, 2002). Atividades experimentais desempenham papel preponderante na educação científica de qualquer pessoa. Primeiro, porque proporcionam experiências pessoais valiosas; segundo, porque oferecem quadros referenciais para que os estudantes construam e/ou completem seus conhecimentos teóricos; terceiro, porque mantêm a pessoa mais próxima da realidade, ajudando-a a entender melhor aspectos concretos da Ciência e do mundo vivo. Assim, ao organizarmos situações experimentais na sala de aula, no campo ou no laboratório, com o objetivo de estudar seres vivos em sua complexidade e diversidade morfológica, deixamos de praticar um ensino limitado e promovemos uma efetiva educação biológica.

Um ensino pautado pela investigação e conduzido a partir de conteúdos que sejam significativos para os alunos requer que se façam emergir problemas científicos de problemas de vida (NOVAK, 1998; CACHAPUZ; PRAIA; JORGE, 2002). Atentos a esta necessidade, Astolfi e Develay (1991) propõem o modelo pedagógico por investigação-estruturação, que considera as representações dos alunos como ponto de partida para se chegar à conclusão de uma atividade heurística como, por exemplo, a resolução de um problema, com o propósito de se atingir um saber objetivo. Uma vez conquistado pelo grupo-classe, esse saber objetivo é então confrontado com o saber socializado e estruturado, tomando-se por referência os conceitos considerados integradores para o nível da classe em questão.

Nessa abordagem, o professor tem, em alguns momentos, a função de animar, instigar, aconselhar e apresentar determinadas exigências. Em outros, ele deve apenas observar, deixando os alunos trabalharem com autonomia. A função do docente, em outros momentos, ainda é orientar a atividade exploratória, especialmente de maneira indireta, oferecendo sugestões ou contribuições que modificam a atividade, facilitando as trocas entre grupos e reformulando o que é dito e feito. Em síntese, o docente deve proporcionar momentos de explicação, de verificação, de confrontação e de comunicação (ASTOLFI; DEVELAY, 1991).

O autor deste artigo considera importante tecer algumas breves considerações a respeito da organização da classe em grupos de alunos para a realização das atividades. Reunidos em pequenos grupos, os alunos podem beneficiar-se tanto da ajuda mútua quanto da comparação entre perspectivas diferentes (ZABALA, 1998c; REISS; TUNNICLIFFE, 1999). Além disso, terão a oportunidade de aprender a trabalhar em equipe, o que envolve tanto a divisão de tarefas quanto as relações interpessoais baseadas na colaboração entre colegas e no respeito à pluralidade de ideias. Por fim, a organização em equipes favorece o trabalho de conteúdos procedimentais e a definição de propostas educativas que levam em conta a diversidade dos alunos (ZABALA, 1998c).

Neste artigo, uma experiência conduzida a partir de uma abordagem integradora é relatada e discutida. Ao compartilhá-la com outros educadores, o autor pretende inspirar e incentivar outras iniciativas dessa categoria em diversos níveis do ensino das Ciências Naturais ou até mesmo de outras áreas do conhecimento.

A BOCA: EM BUSCA DA INTEGRAÇÃO

Temas que envolvem o corpo humano e a saúde possuem a vantagem de ser atrativos para os alunos e de fazer parte de sua vida cotidiana. Por isso, mostram-se bastante adequados para experiências de ensino que buscam integrar e articular conceitos. Utilizando a boca como tema, um amplo e variado conjunto de atividades foi desenvolvido junto a alunos de 9º ano do Ensino Fundamental de três escolas de Jundiaí e região, duas públicas e uma privada, com o objetivo de articular e integrar conceitos científicos, especialmente os da área biológica. Intitulado como: “Um papo sobre a boca”, o projeto teve como ponto de partida as concepções dos alunos a respeito das diversas funções que a boca e estruturas similares desempenham nos seres vivos (quadro 1). A partir disso, cinco outros blocos de atividades foram desenvolvidos, cada qual com seu ponto de partida e seu ponto de chegada, sempre levando em conta as concepções e questionamentos dos alunos (quadros 2 a 6). No último bloco, o ponto de chegada foi a saúde bucal humana (quadro 6). Organizados em equipes, os alunos exploraram, questionaram, constataram, investigaram, divulgaram e confrontaram resultados, sempre acompanhados pelo professor. As atividades, especialmente as que utilizaram reagentes químicos e material

biológico, foram, em sua maior parte, conduzidas graças ao emprego de material de baixo custo e fácil obtenção (Figuras 1 a 3).

Quadro 1: Conteúdos factuais, conceituais e procedimentais desenvolvidos no bloco intitulado “Começo de conversa”.

Conteúdos factuais/conceituais	Conteúdos procedimentais
- Sondagem das idéias prévias dos alunos sobre os diferentes órgãos e estruturas que atuam como boca, incluindo as funções que eles realizam.	- Registro escrito das próprias concepções; - Realização de pesquisa (entrevista) junto às populações escolar e não-escolar; - Reunião e organização de dados; - Construção de gráficos; - Elaboração de texto científico.

Quadro 2: Conteúdos factuais, conceituais e procedimentais desenvolvidos no bloco intitulado “Contatos imediatos”.

Conteúdos factuais/conceituais	Conteúdos procedimentais
- Organização interna da cavidade oral; - Células da mucosa bucal; - Estrutura e função da boca em: paramécio, esponja, hidra, planária, necator, caramujo de jardim, minhoca, escorpião e ouriço-do-mar; - Adaptação anatômica dos insetos à alimentação.	- Exploração tátil e visual da cavidade oral; - Coleta de células da mucosa bucal; - Montagem de lâminas e observação microscópica de células da mucosa bucal; - Coleta e observação de campo envolvendo insetos (apêndices bucais e hábitos alimentares); - Consulta bibliográfica; - Elaboração de texto científico.

Quadro 3: Conteúdos factuais, conceituais e procedimentais desenvolvidos no bloco intitulado “Fala aí !”.

Conteúdos factuais/conceituais	Conteúdos procedimentais
<ul style="list-style-type: none"> - Respiração; - Produção da voz; - Órgãos e estruturas envolvidos na respiração; - Órgãos e estruturas envolvidos na produção da voz; - Respiração pela boca: causas e conseqüências; - Ondas sonoras: comprimento, frequência e amplitude; - Altura e intensidade do som; - Produção do som em humanos; - Órgãos e estruturas do corpo humano envolvidos na produção dos diferentes fonemas; - Fatores que interferem na saúde das cordas vocais; - Vocalização. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios respiratórios; - Produção de fonemas; - Identificação dos órgãos e estruturas envolvidos na produção dos fonemas; - Realização de pesquisa (entrevista) sobre saúde das cordas vocais junto a fonoaudiólogos, médicos otorrinolaringologistas e população; - Redação de texto jornalístico.

Quadro 4: Conteúdos factuais, conceituais e procedimentais desenvolvidos no bloco intitulado “Você tem fome de que?”.

Conteúdos factuais/conceituais	Conteúdos procedimentais
<ul style="list-style-type: none"> - A boca como dispositivo de apreensão de alimento; - As principais partes de um dente; - Células e substâncias que compõem o dente; - Tipos de implantação dentária; - Tipos de dentes; - Causas e medidas profiláticas do desgaste dentário; - Fórmula dentária; - Principais ossos do crânio e da face em vertebrados; - Adaptações dentárias de vertebrados ao hábito alimentar; - Mecânica da mastigação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coleta e seleção de dados sobre desgaste dentário; - Entrevistas com dentistas; - Redação de texto jornalístico; - Estudo comparado de crânio, face e fórmulas dentárias de vertebrados; - Elaboração de relatório; - Ingestão, mastigação e deglutição de alimentos; - Elaboração de relatório; - Levantamento estatístico de alunos capazes e incapazes de enrolar a língua e sensíveis e insensíveis ao PTC; - Consulta bibliográfica.

<ul style="list-style-type: none"> - O papel dos dentes e da língua nos processos de mastigação e deglutição; - Língua e paladar: as papilas linguais; - Variabilidade de características humanas relacionadas à boca: a capacidade de enrolar a língua e a sensibilidade ao PTC. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de gráficos; - Elaboração de texto científico.
--	--

Quadro 5: Conteúdos factuais, conceituais e procedimentais desenvolvidos no bloco intitulado “Parece que baba !!!”.

Conteúdos factuais/conceituais	Conteúdos procedimentais
<ul style="list-style-type: none"> - Osmose; - Glicídios: amido e glicose; - Identificação do amido pelo iodo; - Amido e permeabilidade celular; - Catalisadores e enzimas; - Digestão do amido na boca: ação da amilase salivar; - Identificação da glicose pelo reagente de Benedict; - Ação proteolítica da peçonha das serpentes; - A importância da mastigação na digestão dos alimentos: a relação entre tamanho das partículas dos reagentes e a eficiência de uma reação química. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação e execução de experimento destinado a provar a grande dimensão das moléculas de amido; - Coleta e seleção de dados sobre amido; - Elaboração de texto científico; - Teste da atividade do bióxido de manganês na decomposição do peróxido de hidrogênio; - Teste da atividade da catalase na decomposição do peróxido de hidrogênio; - Teste de inativação da catalase pelo calor; - Teste da atividade da amilase salivar na transformação do amido em maltose; - Verificação da influência do tamanho das partículas dos reagentes e a eficiência de uma reação química.

Quadro 6: Conteúdos factuais, conceituais e procedimentais desenvolvidos no bloco intitulado “Lar, doce lar”.

Conteúdos factuais/ conceituais	Conteúdos procedimentais
<ul style="list-style-type: none"> - Célula bacteriana: morfologia e tamanho; - Fórmulas molecular e estrutural da glicose; - Respiração celular e energia; - Respiração anaeróbica; - O pH e sua medida; - Substâncias indicadoras de pH; - Fermentações láctica, alcoólica e acética; 	<ul style="list-style-type: none"> - Verificação da atividade fermentativa das bactérias que compõem a flora bucal humana; - Coleta e seleção de dados a respeito de processos fermentativos utilizados pelos seres humanos ao longo da história; - Planejamento e execução de uma exposição sobre processos fermentativos utilizados pelos

<ul style="list-style-type: none"> - Processos fermentativos utilizados pelos seres humanos ao longo da história; - Produtos da fermentação e desmineralização dentária; - Placa bacteriana; - Evidenciadores de placa: fucsina e violeta genciana; - Capacidade tampão da saliva. 	<ul style="list-style-type: none"> seres humanos ao longo da história; - Verificação da ação de um ácido na desmineralização óssea; - Revelação de placa bacteriana após escovação; - Verificação da velocidade de fluxo e da capacidade tampão da própria saliva; - Estudo estatístico sobre a velocidade de fluxo e a capacidade tampão da saliva da população escolar; - Consulta bibliográfica; - Elaboração de texto científico; - Construção de tabelas e gráficos; - Elaboração de texto destinado a conscientizar a população a respeito da saúde bucal.
---	---



Fig. 1 - Estudo comparado da anatomia de arcadas dentárias.



Fig. 2 – Teste para comprovação da grande dimensão das moléculas de amido.



Fig. 3 – Verificação da influência do tamanho das partículas dos reagentes na eficiência de uma reação química.

Ressalte-se que a maneira com que o projeto foi conduzido oportunizou o trabalho com conteúdos atitudinais, dentre os quais destacam-se: a) cooperação na realização das atividades; b) responsabilidade no uso dos recursos; c) postura respeitosa durante os debates e atividades coletivas; d) conduta ética na realização de investigações envolvendo seres humanos e outros organismos; e) cuidados para com a própria saúde e a dos semelhantes e f) compromisso, empenho e pontualidade.

AVALIAÇÃO DO PROJETO

Na qualidade de proposta de ação pedagógica, o projeto mereceu um cuidadoso olhar avaliativo, a fim de que fossem obtidas as seguintes informações: a) o quão bem sucedido para demonstrar as partes ou elementos dele necessitavam ser revistos ou reconsiderados; b) como transcorriam as interações entre os usuários e entre eles e os recursos empregados e c) que aspectos deveriam ser levados em consideração no desenvolvimento de iniciativas futuras. Essas informações incluíram não só uma averiguação do potencial do projeto em despertar o interesse dos alunos e proporcionar ambientação capaz de promover aprendizagem integrada, mas também um levantamento das áreas e sub-áreas das Ciências Naturais ou, mais particularmente, da Biologia, contempladas. Essa avaliação, que é denominada “somativa” (GRIGGS, 1981), valeu-se dos dados obtidos ao longo de todo o percurso; com caráter balizador e descritivo/interpretativo, pautou-se pelas etapas inicial, reguladora, final e integradora (ZABALA, 1998d). Para tanto, foram empregadas a observação dos alunos durante as atividades desenvolvidas (DEPRESBITERIS, 1989; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2001) e a apreciação de suas produções escritas (CHAMPAGNE; KOUBA, 2000), que foram reunidas em portfólios individuais (VITALE; ROMANCE, 2001). A atuação docente foi apreciada pelos alunos, que manifestaram-se oralmente em reuniões realizadas após cada episódio de ensino; uma atitude reflexiva sobre a própria prática complementou a avaliação do trabalho do educador.

DISCUSSÕES

As atividades que compuseram o projeto aqui relatado mostraram-se compatíveis tanto com a proposta integradora anunciada quanto com o nível de desenvolvimento dos alunos. A despeito dos desafios que muitas das tarefas representaram para os estudantes, pode-se constatar grande

engajamento por parte destes, o que resultou em uma clara mobilização para a aprendizagem. A organização das turmas em pequenos grupos de trabalho e os momentos de discussão coletiva, no grande grupo, contribuíram fortemente para que a aprendizagem efetivamente ocorresse e para que se instalasse um ambiente colaborativo e de respeito mútuo.

Em linhas gerais, os conteúdos também demonstraram ser adequados à proposta e ao desenvolvimento dos alunos. No entendimento deste autor, a adequação à proposta depende muito mais desta última do que dos conteúdos em si, já que é do tratamento dado a estes que o caráter significativo e integrador se consolida. Quando o que está em jogo, contudo, é o desenvolvimento cognitivo dos alunos, o olhar deve recair tanto sobre os conteúdos quanto sobre o encaminhamento dado a estes. A esse respeito, o autor deste texto considera que, por seu caráter mais abstrato, os conceitos de osmose, glicídios e catalisadores e enzimas (quadro 5) e fórmula molecular, respiração celular e fermentação (quadro 6) representam os maiores desafios para alunos e docentes em termos de aprendizagem e, portanto, requerem grande investimento de ambas as partes.

No que se refere à integração propriamente dita, cabe destacar que o encaminhamento, na forma de projeto, e a contextualização, a partir de situações vivenciadas pelos alunos, além das investigações reais conduzidas por estes, foram determinantes. Os conteúdos, especialmente os conceituais, articularam-se de forma dinâmica e adquiriram significado ampliado. Nessa mesma perspectiva, áreas como acústica, anatomia, biofísica, biologia e morfologia celulares, bioquímica, fisiologia, genética, histologia, morfologia de monera, protozoa e metazoa e química foram contempladas de maneira articulada e integrada.

Por fim, é lícito informar que a experiência aqui relatada e discutida deu origem a um material impresso e consumível², disponibilizado diretamente pelo autor, com reprodução total ou parcial autorizadas, desde que citada a fonte.

AGRADECIMENTOS

Ao Colégio “Paulo Freire” e às Escolas Estaduais “Jardim do Alto do Pinheirinho” e “Bispo Dom Gabriel Paulino Bueno Couto”, por tornarem possível a condução do Projeto “Um papo sobre a boca” com os seus alunos.

² CARVALHO, W. *Um papo sobre a boca*. Registrado no Escritório de Direitos Autorais da Fundação Biblioteca Nacional sob número 94.538

REFERÊNCIAS

ASTOLFI, J.P.; DEVELAY, M. *A didática das ciências*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991.

CACHAPUZ, A.; PRAIA, J.; JORGE, M. Perspectivas de ensino: caracterização e evolução. In: _____. *Ciência, educação em Ciência e ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação, 2002. p. 140-193. (Temas de Investigação, 26)

CARVALHO, W. *Um papo sobre a boca*. Jundiaí-SP. 2001, 58p. (Mimeografado).

CHAMPAGNE, A.B.; KOUBA, V.L. Writing to inquire: written products as performance measures. In: MINTZES, J. J.; WANDERSEE, J. H.; NOVAK, J. D. (Ed.). *Assessing science understanding: a human constructivist view*. San Diego: Academic Press, 2000. p.223-248. (Educational Psychology Series).

COLL, C. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1996.

DEPRESBITERIS, L. Diferentes técnicas de avaliação. In: _____. *O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: EPU, 1989. p. 50-51.

GRIGGS, S. Formative evaluation of exhibits at the British Museum (Natural History). *Curator*, v.24, n.3, p. 189-201, 1981.

HADJI, C. Agir observando/interpretando de maneira pertinente. In: _____. *Avaliação desmistificada*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 2001. p. 95-107.

HOFFMANN, J. Registros em avaliação mediadora. In: _____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 175-213

NOVAK, J.D. *The pursuit of a dream: education can be improved*. In: MINTZES, J. J.;

WANDERSEE, J. H.; NOVAK, J. D. (Ed.). *Teaching science for understanding: a human constructivist view*. San Diego: Academic Press, 1998. p. 3-28. (Educational Psychology Series).

REISS, M.J. ; TUNNICLIFFE, S.D. Conceptual development. *Journal of Biological Education*, **34** (1), 13-15, 1999.

SCHALLIES, M.; LEMBENS, A. Student learning by research. *Journal of Biological Education*, **37** (1), 13-17, 2002.

VITALE, M.R.; ROMANCE, N.R. Portfolios in Science assessment: a knowledge-based model for classroom practice. In: MINTZES, J. J.; WANDERSEE, J. H.; NOVAK, J. D. (Ed.). *Assessing science understanding: a human constructivist view*. San Diego: Academic Press, 2000. p.167-196. (Educational Psychology Series).

ZABALA, A. (a) A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: Instrumentos de análise. In: _____. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 27-52

ZABALA, A. (b) As relações interativas em sala de aula: o papel dos professores e dos alunos. In: _____. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 89-110

ZABALA, A. (c) A organização social da classe. In: _____. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 111-137

ZABALA, A. (d) A avaliação. In: _____. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 196-221

Memória Compartilhada, História Oral e *Empoderamento*: diálogos possíveis.

Lilian de Cássia Alvisi *

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir as relações entre memória compartilhada, *empoderamento* e história oral no processo de organização de um Memorial Escolar. Membros pertencentes aos grupos populares, na cidade de Poços de Caldas/MG, organizaram diferentes movimentos políticos com o objetivo de preservação e de continuidade das propostas educativas inovadoras de uma instituição escolar profissionalizante, quando houve mudanças na equipe gestora. Vale ressaltar a participação ativa do Centro de Memória/ Unicamp na sistematização, preservação e divulgação do acervo documental.

Palavras - chave: memórias escolares, história oral e ‘empoderamento’.

Shared memory, oral history and empowerment: possible dialogues

Abstract

This article aims at discussing the relationship among shared memory, empowerment and oral history in the process of organizing a school memorial. Members, belonging to the popular groups in the city of Poços de Caldas, MG, organized different political movements with the objective of preservation and continuity of innovative educational proposals of a school intended for professional education, when changes in the management team have occurred. It is worth emphasizing the active participation of the Memory Center/ Unicamp in the systematization, preservation and propagation of the documentary collection.

Keywords: school memories, oral history and empowerment.

* Doutora em Educação (FE-Unicamp), professora do Centro Universitário Padre Anchieta – Pós Graduação e Orientadora Pedagógica da Prefeitura Municipal de Campinas.

Em que medida o processo de recuperação, organização e divulgação de memórias escolares pode contribuir para que indivíduos de uma determinada comunidade, apropriando-se de suas histórias de lutas e de conquistas, lancem mão de táticas de resistência, ante a uma situação indesejada?

O processo de formação do Memorial Padre Carlos situado na cidade de Poços de Caldas/ MG traz elementos relevantes para a compreensão das estratégias de lutas promovidas por membros pertencentes aos grupos populares. Tendo como objetivo garantir que a proposta original de educação profissionalizante da Escola Profissional Dom Bosco (EPDB) não fosse enfraquecida com o passar do tempo, quando ocorreram mudanças na equipe gestora, houve uma grande mobilização por parte de diferentes segmentos da população local para a organização de um Memorial Escolar.

Para a compreensão dos motivos que levaram à organização de um lugar de memória, torna-se pertinente a contextualização do cenário político e econômico da cidade de Poços de Caldas, na época da fundação da escola na década de 1940.

Durante os anos de 1911 a 1946, Poços de Caldas contava como principais fontes de renda o turismo consolidado pelo valor medicinal de suas águas termais, a intensificação dos jogos de azar e a agropecuária. Com o fechamento dos cassinos no país, em 1946, a cidade passou por uma abrupta e profunda transformação da sua base econômico-produtiva. A indústria impelida pelo comércio desenvolvido graças às atividades turísticas, pela expansão das comunicações rodoviárias e pelos investimentos vindos da produção agropecuária, começou a tomar vulto.

Nesse contexto municipal de mudanças, houve um agravamento das condições de vida das camadas populares, devido à escassa oferta de empregos, deflagrada com o fechamento das casas de jogos.

A fundação da escola e a expansão dos cursos profissionalizantes decorrentes das primeiras décadas de seu funcionamento coincidiram com um período que, segundo Mello (1998), representou para a economia brasileira um momento decisivo no processo de industrialização, com a instalação de setores tecnologicamente mais avançados, migrações internas e urbanização acirrada.

A Escola Profissional Dom Bosco foi idealizada pelos fundadores Padre Carlos Henrique Neto e pela arte-educadora Maria Aparecida Figueiredo nesse momento de crise em que parcelas significativas da população enfrentavam sérios problemas de sobrevivência. O projeto político pedagógico proposto centrou-se em uma educação que articulou religião, trabalho, ciência e arte.

A EPDB, ao longo de sua história, contribuiu significativamente para a formação de grande parte dos trabalhadores especializados de Poços de Caldas, configurando-se como uma instituição representante dos anseios de indivíduos pertencentes à classe trabalhadora (ALVISI, 2006).

Segundo Campos, (1994) Padre Carlos foi muito questionado por parte da elite local conservadora e por membros do clero que, de certa forma, contestavam suas atitudes inovadoras e ousadas de oferecer uma educação de qualidade aos filhos de famílias da classe trabalhadora.

Em 2002, com o falecimento de Padre Carlos houve uma grande mobilização da comunidade escolar que se mostrou favorável à recuperação, preservação e divulgação da história dessa instituição escolar. O acordo firmado entre a Fundação de Assistência ao Menor (FAM), entidade mantenedora da EPDB, e a Cúria da Igreja Católica determinava que os Salesianos de Minas Gerais atuassem efetivamente nas atividades escolares. Diante dessas novas determinações, surgiu uma grande mobilização por parte de integrantes da comunidade na tentativa de manter o papel educativo e autônomo da escola como uma instituição sempre voltada aos grupos populares.

O movimento de resistência, organizado por um determinado grupo social, aconteceu por existirem inúmeras redes tanto de lugares como de relações que se configuraram a partir de interesses e expectativas da comunidade envolvida. Formou-se, por assim dizer, uma ação preparatória, em resposta a uma possível situação indesejada (CERTEAU, 1994).

Como resultado dos primeiros encontros entre diferentes segmentos da comunidade local tornou-se relevante a discussão de uma política de preservação de documentos que registrassem, preservassem e divulgassem a história da instituição. Dessa forma, o Centro de Memória- Unicamp (CMU) foi acionado devido à necessidade de orientações teóricas e técnicas para o enfrentamento de tal desafio. Nesse sentido, foi concretizado um convênio entre Fundação de Assistência ao Menor (FAM), entidade mantenedora da Escola, e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

História oral em movimento.

Felgueiras (2004) ressalta que recuperar a complexidade do passado implica em um trabalho de elaboração e procura de fontes, que não estão somente contidas nos arquivos, mas também junto às histórias de vida das pessoas. Ao recuperar, portanto, a trajetória histórica desta instituição, envolvendo a sistematização de um acervo documental e sua relação com diferentes atores sociais, uma ou mais histórias são desveladas e, sendo revividas, podem ser atualizadas.

Fernandes (2004) observa que a organização de arquivos escolares e suas consequentes propostas de reconstrução do passado não deverão restringir-se à simples exposição dos objetos históricos que estão sob guarda de instituições-memória. Os grupos de trabalho que se formam, a partir dessas iniciativas, poderão ser capazes de possibilitar à comunidade envolvida leituras críticas do vivido.

Para o desenvolvimento dos objetivos propostos no processo de implantação de uma política de recuperação, preservação e divulgação da história da EPDB os recursos metodológicos selecionados contaram com a utilização da história oral na coleta de depoimentos (de ex e atuais –alunos, professores, funcionários, moradores do bairro, empresários que participaram ativamente da construção da Escola Dom Bosco e membros da comunidade em geral).

As interpretações do passado partiram de um procedimento metodológico que priorizou o cruzamento com diferentes fontes documentais (diários de classe, atas de reuniões, jornais, anotações pessoais dos fundadores, registros de matrículas), de documentos oficiais (legislação, jornais, relatórios de pesquisa) e com o exame e análise de fotografias e de filmes produzidos durante os primeiros anos da fundação da escola. Estes materiais foram fundamentais para a elaboração dos diferentes roteiros na coleta dos depoimentos orais em busca da intertextualidade na elaboração de uma história do tempo presente desta instituição.

Tais depoimentos envolveram elementos complexos que enriqueceram a análise pretendida, pois vieram carregados de detalhes que facilitaram a compreensão de fatos pesquisados, à medida em que puderam trazer à tona o que ainda não fora documentado e registrado, muitas vezes, elucidando acontecimentos que passaram despercebidos (DEMARTINI, 1992).

A gravação, a transcrição e a catalogação dos depoimentos orais aconteceram em momentos distintos. A organização do banco de história oral, sob a orientação do Centro de Memória - Unicamp possibilitou a coleta de depoimentos de atores que participaram do processo de organização do Memorial Padre Carlos, para que fosse possível o registro de diferentes versões do processo de implantação desse lugar de memória.

Neste sentido, vários recursos foram utilizados para que diferentes e múltiplas versões pudessem auxiliar no desvendamento de questões do passado. O contato com fotografias e filmes, juntamente com os depoimentos orais, durante o processo de pesquisa, teve como objetivo o confronto de diversas visões de mundo dos atores que integraram uma dada sociedade e, desta forma, possibilitaram múltiplas interpretações da realidade. A articulação entre as imagens visuais, os depoimentos orais e os documentos escritos, pôde compor a intertextualidade considerada por Mauad (1997, p.310) como sendo um imperativo metodológico e, nas suas palavras: *possibilitam ao pesquisador o controle da tessitura cultural da época a ser analisada.*

A partir da articulação entre diversas fontes, as informações e discussões puderam ser complementadas e acrescidas de interpretações. Os registros escritos, muitas vezes, constituem-se em documentos reconhecidos pela história oficial que, priorizando este tipo linguagem, podem deixar de considerar outras versões sobre a mesma realidade, já que os documentos orais permitem o testemunho e a análise de quem viveu uma determinada experiência e, dessa forma, possibilitam a aproximação de diferentes pontos de vista em relação a um mesmo fato.

Segundo Neves (2000), memória e história são processos sociais, são construções dos próprios homens que têm como referências experiências individuais e coletivas inscritas nos quadros da vida em sociedade. O pesquisador a partir dos depoimentos orais coletados pode entrar em contato com comportamentos, mentalidades coletivas, uma vez que o relembrar individual relaciona-se à inserção social e histórica de cada depoente. Esta metodologia contribui, dessa forma, para evitar o esquecimento e para registrar múltiplas visões sobre o passado. Uma das suas maiores potencialidades refere-se ao caráter heterogêneo e essencialmente dinâmico de captação de tempos passados, segundo a visão de diferentes depoentes.

Para Porteli (1997, p. 16): *a história oral tende a representar a realidade não como um tabuleiro em que todos os quadrados são iguais, mas como um mosaico ou colcha de retalhos,*

em que os pedaços são diferentes, porém formam um todo depois de reunidos. Desta forma, com os relatos orais, as informações guardadas na memória dos que vivenciaram atividades educacionais em épocas remotas, podem vir à tona e trazer elementos importantes para o entendimento das propostas educacionais da Escola Profissional Dom Bosco. Nos termos de Lang (1992, p. 20):

O depoimento oral constitui uma modalidade bastante diversa, à medida que se busca, através dele, obter dados informativos e factuais, assim como o testemunho do entrevistado sobre sua vivência ou participação em determinadas situações ou instituições que se quer estudar.

Os depoimentos pessoais, embora individuais, conseguem fazer a relação com o contexto social a que estão submetidos os depoentes. Os indivíduos e suas histórias não se referem ao objeto de estudo e, sim, às relações nas quais estão imersos, uma vez que os indivíduos constituem-se como um fenômeno social. Aspectos importantes de seus grupos sociais, comportamentos, valores e ideologias podem ser apanhados por meio de suas histórias (BRIOSHI, 1989, p. 29).

Neste aspecto, ao trazer à tona fatos vividos e sentidos, o depoente faz relações com os acontecimentos sociais, imprimindo-lhes suas interpretações, ou seja, registra os fatos da forma como interiorizou as experiências. Este movimento entre o particular e o social precisa estar presente na interpretação dos dados e também na conduta da realização das entrevistas.

Como fruto desta interação, os fatos expostos pelo sujeito passam por um sistema lógico de compreensão que vai sendo realizado por meio dos diálogos entre pesquisador e sujeito. Enfatizando, ainda, a importância dos relatos orais nas palavras de Simão (1989, p.189):

Dessa forma, o conteúdo das informações obtidas pelo pesquisador, não se identifica com o conteúdo de informações que seriam dadas pelo sujeito em outras situações. Pelo contrário, trata-se de conteúdos gerados sob a atuação de fatores contextuais específicos, dentre os quais se incluem as condições planejadas e dispostas pelo pesquisador, sob as quais o sujeito faz seus relatos.

No envolvimento com a comunidade, partimos do pressuposto de que a recuperação de memórias escolares pode e deve passar por um processo coletivo de discussão, uma vez que houve, decididamente, um reconhecimento de que a memória dessa instituição escolar mantida e divulgada seria uma forma de resistir e impedir um redirecionamento dos objetivos originais da instituição escolar.

A organização de um Memorial Escolar de forma a valorizar a memória compartilhada, pois há uma manifestação coletiva buscando a recuperação, preservação e divulgação dos fragmentos do passado, pode nos remeter ao conceito de ‘empoderamento’[†], pois ao lidar consciente e cientificamente com as informações do passado a comunidade pode passar a entender sua história e, ao transferir essas informações para o próprio cotidiano, conquista mais segurança nas lutas sociais e políticas. Os grupos sociais envolvidos podem apoderar-se dos resultados da investigação e utilizá-los como forma de resistência e luta para determinados fins.

Discutindo sobre nossa vontade e o desejo de evocar o passado Ferreira (2003) ressalta que se trata de uma captura intensificada do ser humano para compreensão do presente como lastro, conforto ou mesmo garantia de vida. Uma vez que fragmentos de vivências ganham corpo e se transformam em significados coerentes e persistentes.

Parafraseando Portelli (1997) quando se refere às fontes orais, o que pode ter feito essa pesquisa ser diferente não foram tanto os fatos e eventos implicados, mas os significados para autores e atores sociais de um movimento da memória individual que compartilhada, pôde chegar pelo diálogo à memória coletiva da instituição. A partir de vias de mãos duplas, pesquisados e pesquisadores não saíram indiferentes, uma vez que as trocas e as descobertas deram a tônica das relações estabelecidas entre os diversos sujeitos.

A comunicação sempre funciona de ambos os lados. Os entrevistados estão sempre, embora discretamente, estudando os entrevistadores que os ‘estudam’. Os documentos da história oral são sempre o resultado de um relacionamento, de um projeto compartilhado no qual ambos, o entrevistador e o entrevistado, são envolvidos, mesmo se não harmoniosamente. (...) O conteúdo das fontes orais depende largamente do que os entrevistadores põem em termos das questões, diálogos e relações pessoais (PORTELLI, 1997, p.35-36).

Sobre o conceito de empoderamento consultar:

<http://www.eicos.psychology.ufri.br/portugues/empoderamento/empoderamento.htm>

<http://www.desenvolvimentolocal.org.br/imagens/mapeamento/PDL378.pdf>

As táticas e as estratégias escolhidas e praticadas pelos pesquisadores e membros da comunidade escolar para a resolução dos problemas evidenciados contaram com a coleta de depoimentos orais em todas as etapas, desde a identificação das expectativas do grupo, as aplicações das propostas para as resistências a uma situação indesejada até a análise frente às implicações ou aos resultados da pesquisa. O conteúdo dos encontros promovidos pela equipe gestora do Memorial dependeu largamente do que o grupo compreendeu das questões provindas dos diálogos, que delinearão as relações entre os participantes desse movimento.

Pesquisados e pesquisadores puderam entrar em contato com comportamentos e mentalidades coletivas, durante o processo de coleta e socialização dos depoimentos orais, que potencializaram o caráter heterogêneo e essencialmente dinâmico de captação do passado (NEVES, 2000).

Após o processo técnico e científico de organização das diferentes fontes documentais, o acervo da EPDB está disponível para pesquisas com as possíveis leituras de documentos textuais e iconográficos, de objetos, de trajes e dos depoimentos orais. Estes materiais são fundamentais para uma análise e para a elaboração de uma história do tempo presente desta instituição por meio da intertextualidade proposta por Mauad (1997) e considerada como a possibilidade do pesquisador de definir a tessitura cultural da época a ser analisada.

Essa mesma intertextualidade compôs as leituras realizadas pelos indivíduos que participaram das equipes gestoras do Memorial que, lançando mão de diferentes suportes documentais, registraram suas interpretações sobre a importância da EPDB tanto para suas trajetórias individuais quanto coletivas. E, paulatinamente, ora como pesquisadores ora como pesquisados foram tomando consciência dos seus problemas e das soluções pertinentes às suas expectativas e necessidades.

Mauad (1997) concebe os textos como suportes de práticas sociais, definidas e ancoradas no princípio que cada texto produzido depende de um que o antecede e o sustenta. As exposições de documentos imagéticos e textuais organizadas pelo Memorial possibilitaram que os textos

visuais dialogassem com os depoimentos orais e, sendo assim, puderam fornecer sentido ao conjunto das relações sociais historicamente elaboradas.

Partimos do pressuposto de que a interação entre as dimensões textuais, orais, fotográficas e fílmicas demanda a análise de linguagens específicas. Portanto, cada documento passou pelo processo científico de recuperação, conservação e sistematização conforme suas características. A intertextualidade não ocorre como uma característica imanente dos diversos tipos de documento, mas sim, naquilo que estão todos referenciando.

A organização do Memorial Padre Carlos foi consolidada como resultado de um processo de lutas coletivas que, segundo Simson (2000), podem ser conquistadas se forem sedimentadas em uma mesma bagagem cultural. A recuperação da memória de forma compartilhada é um trabalho que constrói sólidas pontes de relacionamento entre os indivíduos envolvidos em problemas comuns.

Memória compartilhada e *empoderamento*: táticas de resistência política

A partir da coleta de depoimentos orais tornou-se notável as preocupações de membros da comunidade com os novos rumos da escola, devido à morte de seus fundadores. A preservação e a divulgação da memória da administração dessa instituição escolar que vem se responsabilizando pela formação de profissionais pertencentes aos grupos populares, podem ser consideradas como táticas de resistência a futuras ingerências que maculem e alterem a originalidade das propostas político-pedagógicas implementadas pelos seus fundadores e concretizadas pelo envolvimento de toda a comunidade.

Além de reconhecerem nas propostas educacionais respostas aos seus anseios, o projeto pedagógico da escola propunha o envolvimento das famílias e dos membros do bairro e da cidade nas atividades desenvolvidas. Conforme constatado em diferentes depoimentos orais, as reuniões pedagógicas promovidas pela escola ao longo de sua existência constituíram-se palcos de discussões e de encontros entre moradores pertencentes aos grupos de trabalhadores de Poços de

Caldas. Os fundadores da escola socializavam seus conflitos e dificuldades com a população que, em diferentes momentos, foi chamada de fato para consulta e apelo para tomada de decisões. Os atores envolvidos nas diferentes etapas da organização do Memorial, de uma maneira ou de outra se identificavam com a história de lutas e de conquistas da EPDB.

A metodologia proposta e desenvolvida pela pesquisa foi permitindo, paulatinamente, o envolvimento de diferentes segmentos da comunidade nas várias etapas de organização e divulgação do acervo documental dessa instituição escolar.

A discussão sobre os novos rumos que a escola poderia vir a tomar marcou a política de consolidação deste Memorial Escolar. E a partir do momento que a organização e a conservação de documentos numa concepção ampliada foram se efetivando, alguns membros dessa comunidade puderam identificar nos diferentes suportes da memória partes de suas histórias de vida e, conseqüentemente, das histórias dos grupos aos quais faziam parte. Dessa forma, a pesquisa foi sendo estruturada para possibilitar além da recuperação da história da escola também a reconstrução das trajetórias de atores sociais, que pela educação construíram processo de ascensão social no contexto local. E levando em consideração a micro subjetividade da experiência de vida dos informantes, procurou-se analisar os resultados em um nível sociológico mais amplo.

Podemos considerar que os significados dessas experiências permitiram aos atores sociais uma tomada de consciência da importância de suas conquistas e, portanto, a urgência de um trabalho de conservação das suas memórias fosse reconhecida.

“Um fato muito interessante acontecia quando ouvíamos histórias contadas por professoras que atuaram na escola em tempos passados. De uma certa forma, comparávamos suas experiências com as nossas de hoje e assim podíamos ir repensando nossas práticas escolares”. (Laís Cássia Reis – ex-aluna e funcionária do Memorial)

Weber (1974) sustenta que a opção por uma determinada metodologia relaciona-se com os problemas específicos que a pesquisa científica levanta. A familiaridade com o objeto de pesquisa, por parte dos diferentes segmentos envolvidos, acabou constituindo um aspecto

bastante positivo, pois os temas investigados procederam das necessidades apontadas pelas equipes.

Cardoso (1986) enfatiza que a recuperação da subjetividade, como instrumento de pesquisa pode ser entendido como uma comunicação simbólica responsável pela criação de significados importantes para a compreensão da realidade estudada.

O interesse coletivo de organização de um Memorial contando com a participação efetiva dos pesquisadores pôde, portanto, nos levar às implicações de uma metodologia baseada na ação comunicativa e na reflexividade. Tendo como referência a reflexão crítica defendida por Querioz (1992) tanto com respeito às teorias, quanto aos procedimentos metodológicos, compreendemos que além dos documentos já existentes no acervo da instituição outros suportes foram produzidos como neste caso fotografias, registros orais e filmes para que novos instrumentos de análises surgissem.

As equipes de pesquisadores procuraram construir durante todo o processo uma relação próxima com os grupos envolvidos, para que juntos com os pesquisados consolidassem uma comunidade de destino, como nos aponta Portelli (1997 a). A partir de um processo em que as relações entre os indivíduos e o grupo social foram aprofundadas, podemos acentuar um compromisso estabelecido entre os diferentes segmentos participantes.

Dessa forma, por meio da coleta de depoimentos orais em que as reconstruções do passado foram compartilhadas e discutidas, podemos refletir sobre a conquista de argumentos políticos que possibilitaram aos grupos sociais pesquisados ganhos significativos em suas lutas – o assim denominado processo de *empoderamento* resultante de uma relação de confiança estabelecida entre pesquisadores e pesquisados (SIMSON, 2006).

A comunidade escolheu como estratégia de sua luta política a consolidação do Memorial Escolar nomeado como “Memorial Padre Carlos” para que a partir da organização e da divulgação do acervo documental da EPDB, os indivíduos encontrassem poder necessário para garantir que os projetos educacionais voltados aos grupos populares pudessem ser mantidos.

Segundo Simson (2006), a força política da memória delineada pelas relações compartilhadas entre os membros de uma comunidade escolar foi demonstrada pela oposição

deste grupo à expropriação de uma instituição escolar construída e mantida a partir de um longo processo de conquistas sócio-políticas.

O grupo de pesquisadores promoveu a interação entre os diferentes atores configurando uma rede de interconexões com vistas a uma mudança profunda tanto na reflexão como na ação. Houve, dessa forma, uma aproximação entre pessoas, que se motivaram a discutir sobre as possíveis tomadas de ações direcionadas à conservação da documentação da EPDB.

A restauração de obras consideradas raras, a conservação de documentos em suporte impresso, a higienização e catalogação de fotografias, filmes, slides, objetos, livros, cartazes e a coleta de depoimentos orais ofereceram suporte para a construção de uma memória compartilhada, a partir do significado que os documentos tomaram por meio do relacionamento estabelecido entre eles e os diferentes atores sociais envolvidos no processo de organização do Memorial.

Thiollent (2005, p. 24) considera que a pesquisa não se constitui apenas pela ação ou pela participação dos atores envolvidos. A partir dela, torna-se necessário a produção de conhecimentos. Portanto, sua função política consiste na construção junto aos grupos populares de táticas e de estratégias de ação que lhes permitam consolidar objetivos reconhecidos como coletivos e importantes para a sua organização social.

Por intermédio de reuniões sistemáticas realizadas com membros da escola, da participação do grupo de pesquisadores do Centro de Memória - Unicamp, da realização de encontros com a equipe responsável pela organização dos documentos, da organização de palestras e seminários que tiveram como objetivos o esclarecimento à comunidade local sobre a importância do trabalho de recuperação das memórias escolares, da catalogação e da disponibilização do acervo para pesquisas futuras, diferentes ações promoveram aos participantes a apropriação de novos conhecimentos de ordem teórica ou prática.

Morin (2004, p. 92) ao referir-se ao processo coletivo de discussão considera que a pesquisa ação integral e sistêmica se empenha para reproduzir uma reflexão, um discurso e uma vez ambas as finalidades combinadas, produz-se a uma mudança reflexiva. A pesquisa dessa maneira pôde contribuir para que a equipe formada por atores e por pesquisadores chegasse à produção de ‘novos saberes’.

A aprendizagem dos participantes foi facilitada pelas constantes contribuições dos pesquisadores e pela colaboração de especialistas em assuntos técnicos cujo conhecimento foi útil ao grupo. Os conhecimentos técnicos apropriados pela equipe para a organização e divulgação do acervo documental foram sistematicamente organizados por meio de grupos de estudos complementares e também pela divulgação do trabalho realizado pelos diferentes subprojetos, como exposições e participação dos pesquisadores em congressos científicos e constantes reuniões tanto gerais, como setorizadas.

Atualmente, o Memorial recebe visitas permanentes de alunos, de professores e de pesquisadores que procuram realizar estudos a partir da consulta aos documentos já sistematizados. A integração entre os diferentes atores e autores possibilitou, paulatinamente, o envolvimento da equipe responsável pela organização do Memorial no assessoramento de projetos investigativos.

Esta pesquisa de aplicação referiu-se às estratégias e táticas assumidas pelos atores e autores como contestação a uma situação indesejada, ou seja, o temor pela perda da originalidade das propostas educacionais da EDB levou à organização de um Memorial como uma ação defensiva em função de um objetivo de contestação. Os atores não exerceram papéis coadjuvantes e foram atuantes em todos os estágios da pesquisa. O grupo muitas vezes se mostrou ousado frente aos problemas, chegando a soluções criativas para dar continuidade às suas propostas.

As táticas e estratégias escolhidas para discussão e tomadas dessas ações e decisões coletivas tiveram como principal objetivo possibilitar aos diferentes grupos envolvidos na trajetória dessa instituição escolar um processo de reconhecimento e de identificação de suas próprias lutas e conquistas. Podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva uma vez que ela contribui para o reconhecimento de um sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLACK, 1992, p.204).

Dessa maneira, entendemos que a memória nos instrumentaliza como um recurso para a recomposição do passado. O tempo remoto pode ser entendido como um lugar de subjetividade que se desenvolve lenta e gradualmente conforme as nossas condições pessoais, emocionais e humanas. A presença constante de professores e de funcionários que atuaram na escola em

tempos passados levou-nos ao questionamento que envolve os motivos da organização de uma política de preservação, conservação de documentos e sua disponibilização à comunidade.

Podemos ressaltar como esse movimento de integração contribuiu para a consolidação de um lugar organizado, em que memórias muitas vezes desconsideradas pela historiografia consagrada oficialmente podem situar e recolher memórias muitas vezes sem lugar.

No processo de conservação, de preservação, de catalogação e de divulgação do acervo foram valorizadas as informações que os atores atribuíram aos documentos. Suas diferentes histórias de vida trazidas no processo de identificação de personagens nas fotos antigas ou de objetos foram evidenciadas na coleta de depoimentos orais. Pretendemos, portanto, considerar as memórias individuais na sua interação com a memória coletiva.

A participação ativa dos integrantes da comunidade escolar, não considerados como meros espectadores, pode ter contribuído para a construção de uma memória compartilhada, que foi possível graças ao movimento constante de aproximação dos pesquisadores com o grupo. Visamos, portanto, a consolidação de uma análise coletiva.

Keer (2006) denomina como *empoderamento* esse processo em que os encontros e discussões ao envolverem diretamente os indivíduos que apresentam necessidades e expectativas comuns promovem ao grupo uma tomada de atitudes para minimizar suas dificuldades. No caso da organização do Memorial Padre Carlos o grupo de pessoas participantes foi se *empoderando* das técnicas de conservação e organização do acervo documental, ao mesmo tempo em que tomava consciência da importância das propostas educacionais defendidas pela EPDB para suas trajetórias de vida e para a construção da história da cidade.

Nesta pesquisa, todo o processo da ação comunicativa pautou-se na coleta de depoimentos orais e na socialização dos aspectos relevantes relatados pelos depoentes, que foram permitindo uma constante prática de análise e de reflexão.

A partir do momento que promovíamos a coleta de depoimentos orais, preocupava-nos com a organização de eventos que divulgassem diferentes pontos de vista sobre a história da EPDB e a importância da conservação de sua memória, pois as histórias de vida dos depoentes registradas pelos relatos orais foram reconhecidas como entrelaçadas com a trajetória social e política desta instituição escolar.

Referências bibliográficas:

ALVISI, Lilian de Cássia. “Memórias de vivências infantis. A Escola Profissional Dom Bosco de Poços de Caldas/MG (1940-1960)”. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. Lilian de Cássia. “Memórias, resistência e empoderamento: a constituição do Memorial Padre Carlos. Escola Profissional Dom Bosco de Poços de Caldas”. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

BRIOSCHI, Lucila (1987). Relatos de Vida em Ciências Sociais: Considerações Metodológicas. *SBPC Ciência e Cultura*, jun.

CAMPOS, Roberto . *A lanterna na Popa: memórias*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1992.

CARDOSO, Ruth (org.). *A Aventura Antropológica - Teoria e Pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Trabalhando com Relatos Orais: Reflexões a partir de uma Trajetória de Pesquisa. In: SILVA, Alice Beatriz (org.). *Reflexões sobre pesquisa sociológica*. São Paulo: CERU. (Coleção Textos; série 2; n. 3), 1992.

DESROCHE, Henri. “Pesquisa-ação: dos projetos de Autores aos projetos de atores e vice-versa”. In: THIOLENT, Michel (org.). *Pesquisa- Ação e Projeto Cooperativo na Perspectiva de Henri Desroche*. São Carlos: Edufscar, 2006.

DONATELLI, Dante Donato Filho. “O Sentido da Memória”. In: *Cidade*, São Paulo, v.3, n.4, pp. 104-108, 1996.

FELGUEIRES, Margarida Louro; SARES, Maria Leonor Barbosa. “O projeto para um museu vivo da escola primária – Concepção e Inventário”. In: MENEZES, Maria Cristina (org.). *Educação, Memória, História – Possibilidades e Leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERNANDES, Rogério. “A história e os seus registros: o que fazer com este museu?” In: MENEZES, Maria Cristina (org.). *Educação, Memória, História – Possibilidades e Leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, Jerusa Pires. *Armadilhas da Memória e outros Ensaios*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2003.

GENTILINI, João Augusto. *Escola Dom Bosco - 50 anos*. Poços de Caldas: Gráfica Dom Bosco, 1997.

JOÃO DO RIO – *Um Escritor entre Duas Cidades*. [s.l.]: Editora Unibanco, Instituto Moreira Salles, 1992.

KERR, Daniel. “We Know What The Problem is: Using Video And Radio Oral History To Develop Collaborative Analysis Of Homelessness”. In: PERKS, Robert and THOMSON, Alistair (org.). *The Oral History Reader*. New York: Routledge, 2006.

MAUAD, Ana Maria.. História, Iconografia e Memória. In: SIMSON, Olga R. Moraes Von (Org.). *Os desafios contemporâneos da História Oral*. Campinas: Área de Publicações CMU /Unicamp, 1997.

MORIN, André. *Pesquisa – ação integral e sistêmica - uma antropedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LANG, Alice Beatriz S. G. Documentos e Depoimentos na Pesquisa Histórico-Sociológica. In: LANG, A B da S G (Org.). *Reflexões sobre a Pesquisa Sociológica*. São Paulo: CERU, (Coleção textos; Série 2, n. 3), 1992.

_____. *História Oral e Pesquisa Sociológica. A Experiência do CERU*. São Paulo : Humanitas. FFLCH/USP, 1998.

MELLO, João Manuel Cardoso; NOVAIS, Fernando A. “Capitalismo Tardio e sociabilidade moderna”. In: NOVAIS, Fernando A. (org.). *História da Vida Privada no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, v. 4,1998.

NEVES, Lucília de Almeida. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. *História Oral*, n.3, 2000.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, n.10, v.5, pp. 200-215, 1992.

PORTELLI, A. “O que faz a história oral ser diferente”. In: *Projeto História*, São Paulo: n. 14. fev., 1997.

_____. “Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento em igualdade”. In: *Projeto História*, São Paulo: n. 15, abr., 1997 a.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. O Pesquisador, o Problema da Pesquisa, a Escolha de Técnicas: Algumas Reflexões. In: LANG, A B da S G (org.). *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo: CERU. (Coleção Textos; Série 2, n.3, 1992.

SIMÃO, Livia Mathias. *Interação Pesquisador-Sujeito: A Perspectiva de Ação Social na Construção do Conhecimento*. In: *Ciência e Cultura*, v. 41, n. 12, dez. 1989.

SIMSON, Olga R. Moraes Von. “Memória e identidade sociocultural – Reflexões sobre pesquisa, ética e compromisso”. In: PARK, Margareth Brandini (org.). *Formação de Educadores: Memórias, Patrimônio e Meio-ambiente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. “História oral, memórias compartilhadas e empoderamento: um balanço de experiências de pesquisa”. XIV Congresso Internacional de Sidnei na Austrália, 2006.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VILANOVA, Mercedes. “Rememoracion em la historia. Historia”. In: *Antropologia Y Fuentes Orale*, Barcelona, n. 30, Memoria Rerum, 2003.

WEBER, Max. *A objetividade do Conhecimento nas Ciências e na Política Social*. Lisboa: Lisboa Ltda, 1974.

A importância do princípio de continuidade no pensamento filosófico e pedagógico em John Dewey¹

Eliezer Pedroso da Rocha²

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a importância do princípio de continuidade no pensamento pedagógico e filosófico de John Dewey. Fizemos um levantamento bibliográfico em 30 obras do autor, entre livros e artigos, onde buscamos, inicialmente, a palavra continuidade, enquanto princípio ou não. Das 30 obras pesquisadas, apenas 4 não faziam qualquer alusão à palavra em questão. A escolha das obras foi devido a citações em textos, teses ou dissertações que faziam referência ao filósofo norte-americano. Dentre as obras pesquisadas, estão *Democracia e Educação*, onde, no capítulo 25, ele faz uma análise entre o princípio de continuidade e o dualismo enquanto teorias do conhecimento. Em *A Busca da Certeza*, o autor discute mais especificamente a questão do dualismo e *Experiência e Natureza*, onde ele desenvolve um exemplo do que seja o dualismo. Por essa razão, também faremos uma abordagem sobre o dualismo que está na base da filosofia clássica grega. A partir da pesquisa, foi possível constatar que o princípio de continuidade é o que fundamenta a teoria filosófica e pedagógica de John Dewey, de onde ele sustenta, a nosso ver, a sua filosofia pragmática.

Palavras-chave: Dewey – princípio – filosofia – dualismo – continuidade

The importance of the principle of continuity in the philosophical and pedagogical thought of John Dewey

Abstract

The aim of this paper is to analyze the importance of the principle of continuity in the pedagogical and philosophical thought of John Dewey. We have reviewed the literature, the author of 30 works, including books and articles, in which we, initially, looked up for the word

¹ Este artigo é parte da tese de doutoramento pela FEUSP.

² Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da USP e professor no curso de Pedagogia na Faculdade Anchieta em Várzea Paulista.

continuity, whether as principle or not. Out of the 30 projects searched, only four made no reference to that word. The choice of his work was due to citations in texts, thesis or dissertations that referred to the American philosopher. Among the works studied are *Democracy and Education* in which, on chapter 25, an analysis between the principle of continuity and dualism is made as theories of knowledge. In *The Quest for Certainty*, the author discusses, more specifically, the question of dualism and in *Experience and Nature* he develops an example of what dualism is. For this reason, we will also make an approach to the dualism that underlies the classical Greek philosophy. From the research, we have determined that the principle of continuity is what underlies the philosophical and pedagogical theory of John Dewey, where he supports, in our point of view, his pragmatic philosophy.

Keywords: Dewey – principle – philosophy – dualism – continuity.

Toda pesquisa deve ter como fundamento uma questão que move o pesquisador em busca de uma solução. Seja uma pesquisa quantitativa ou qualitativa, essa questão deve aparecer como pano de fundo. No caso de uma pesquisa qualitativa empírica, uma das primeiras atitudes do pesquisador é fazer um levantamento bibliográfico e, daí, uma revisão da literatura a respeito de estudos já realizados que podem contemplar ou responder aquela questão inicialmente pensada.

Adentrar os escritos e pensamentos de John Dewey é se deparar com a seguinte constatação: a organicidade entre seus princípios e conceitos. Eles são entrelaçados de tal forma que podemos verificá-los sob vários ângulos. Sua base é a vida. A vida está posta. A melhor forma de esta vida ser vivida é pela democracia em todas as suas nuances.

Durante uma pesquisa anterior, pudemos constatar que Dewey desenvolve o princípio de continuidade em oposição ao dualismo da filosofia clássica grega que, a seu ver, tem em Platão seu principal expoente a partir da separação que fez entre o mundo das ideias e o mundo das coisas. Essa separação vai influenciar vários setores da atividade humana, inclusive a educação.

Analisar o princípio de continuidade em Dewey é remete-se à Grécia Antiga, especialmente a Parmênides e Heráclito. O aforismo heraclítico de que ninguém entra num mesmo rio duas vezes vai nos ajudar a iniciar na busca do entendimento do referido princípio que, como veremos, se trata de um princípio dialético.

Sob a influência do Professor George Sylvester Morris, Dewey foi leitor de Hegel, de

quem absorve a ideia de dialética, de totalidade, de desenvolvimento e do poder das ideias. Por sua vez, Hegel foi leitor de Heráclito, de quem absorve o princípio da dialética. Ele diz que

Heráclito concebe o próprio absoluto como processo, como a própria dialética. A dialética é a) dialética exterior, um raciocinar de cá para lá e não a alma da coisa dissolvendo-se a si mesma; b) dialética imanente do objeto, situando-se, porém, na contemplação do sujeito; c) objetividade de Heráclito, isto é, compreender a própria dialética como princípio (OS PRÉ-SOCRÁTICOS, 1973, p.98).

Na teoria do conhecimento, Heráclito tem em Parmênides sua antítese. Enquanto aquele defende a mudança, este defende a permanência. Certamente, há outros pensadores entre Heráclito e Hegel que compactuam de princípios e conceitos. No entanto, queremos apresentar aquele que está na base do princípio da dialética, Heráclito, e aquele que foi seu primeiro sistematizador, Hegel. A dialética está na base do princípio de continuidade em Dewey.

John Dewey é costumeiramente classificado como sendo um dos principais representantes do pragmatismo norte-americano, juntamente com William James e Charles Sanders Peirce. Contudo, o próprio Dewey “dá a seu pragmatismo o nome de instrumentalismo, pois o conhecimento e a conduta aparecem-lhe, mais particularmente, como instrumentos de adaptação à experiência e de transformação desta” (HUISMAN, 2001, p. 277).

Para o pragmatista, o princípio de continuidade tem duas derivações importantes: “por um lado exclui a introdução de forças externas como explicação de qualquer coisa ou fenômeno. Por outro, envolve um reconhecimento pleno de que mediante a interação de eventos naturais se produzem novas organizações marcadas por características novas” (CHILDS, 1956, p. 83).

Origem do pragmatismo

Nesta reflexão, sobre a concepção pedagógica e filosófica de John Dewey, não poderíamos deixar de fazer uma abordagem sobre o pragmatismo, haja vista que ele é tido como um dos principais representantes dessa corrente filosófica, ao lado dos também norte-americanos William James (1842-1900) e Charles S. Peirce (1839-1914). Alguns acrescentam a estes George H. Mead (1863-1931).³

³ Cf. CHILDS, John L. *Pragmatismo y Educación*, 1956, p. 13

O termo pragmatismo tem a mesma origem da palavra grega *pragma*, que significa ação, de onde vêm os termos prática e prático.

O pragmatismo tem sua origem no estudo que Charles Sanders Peirce fazia da filosofia kantiana. É a partir da distinção que Kant faz entre pragmática e prática, que Peirce desenvolve o pragmatismo. Em Kant, a prática está ligada às leis morais devido a seu caráter *a priori*, enquanto que a pragmática está baseada na experiência. Como Peirce era empirista, alguns de seus amigos sugeriram que seu sistema se chamasse praticalismo. Porém, como também era lógico, ele estava mais interessado na arte e na técnica do pensar e naquilo que tivesse ligação com o método pragmático, principalmente no que tange à clarificação dos conceitos ou “de construir definições adequadas e efetivas de acordo com o espírito do método científico” (DEWEY, 2007, p. 228). Daí resulta que seu método seja denominado pragmático e não prático. Esse método era, na verdade, uma reação ao materialismo de sua época⁴.

Em *Como tornar nossas ideias claras*, Peirce desenvolveu sua teoria pragmática. Da mesma forma que Kant desenvolveu a lei da razão prática no tocante ao *a priori*, Peirce buscava a interpretação da universalidade dos conceitos no tocante à experiência. Aqui é feita uma crítica ao pragmatismo. É o próprio Dewey quem mostra essa crítica: “usualmente se diz que o pragmatismo faz da ação a finalidade da vida. Também se diz que o pragmatismo subordina o pensamento e a atividade racional a fins de interesse e ganho particulares” (DEWEY, 2007, p. 229). Obviamente, diz ele, que nessa concepção a teoria está relacionada à ação, à conduta. No entanto, aqui a ação cumpre o papel de intermediário. Para se defender desse tipo de acusação, Dewey usa a ideia ou o princípio de associação. Para ele, os conceitos só são o que são se puderem ser aplicados à existência. E essa aplicação só é possível por intermédio da ação. Isto posto, toda e qualquer modificação da existência que vem como resultado da aplicação dos conceitos é que irá constituir o real significado desses conceitos. Assim sendo, quanto maior for a sua extensão, “quanto mais eles se encontram livres de restrições que os limitem a casos particulares, tanto mais se torna possível para nós atribuir a maior generalidade de significado ao termo” (Ibidem, p. 229).

⁴ No entanto, como reação ao materialismo, antes do pragmatismo desenvolveu-se nos Estados Unidos o transcendentalismo, que tem em Ralph Waldo Emerson (1803-1882) um de seus representantes. Abordando a imaturidade da criança, o próprio Dewey o cita em sua obra *Democracia e Educação*. Ele diz que “o verdadeiro princípio do respeito à imaturidade não pode ser melhor expresso do que com as palavras de Emerson: ‘respeitai a criança. Não sejais em excesso pais dela. Não perturbeis em sua solidão’” (1959c, p 56).

Segundo Peirce (1974, p. 64), o pragmatismo tem duas funções básicas, quais sejam: “desembaraçar-nos ativamente de todas as ideias pouco claras” e “apoiar e tornar distintas ideias em si claras, mas de apreensão mais ou menos difícil.” O princípio é a clareza, a exatidão, a distinção. Não pode haver meia verdade ou uma verdade pela metade. Ou é uma coisa ou é outra. Não pode haver dúvida.

Apesar de ser aquele que introduziu o termo pragmatismo na filosofia, em 1878, Charles Sanders Peirce não foi seu principal divulgador, mas William James – através de uma série de conferências sobre o assunto.

Em *Pragmatismo e outros ensaios*, William James procura ilustrar, com um exemplo, em que o pragmatismo se diferencia das correntes filosóficas até então desenvolvidas. Ele diz que, certa vez, Ostwald, um conceituado químico de Leipzig, escreveu a ele o seguinte:

Todas as realidades influenciam nossa prática (...) e essa influência é o seu significado para nós. Estou acostumado a expor problemas às minhas classes nesses termos: sob que aspectos o mundo seria diferente se essa alternativa ou aquela fosse verdadeira? Se não posso achar nada que o tornasse diferente, então a alternativa não tem sentido (JAMES, 1967, p. 45).

Quando não se sabe para onde se quer ir, qualquer caminho serve, já nos alertava Lewis Carrol em *Alice no país das maravilhas*. Um princípio fundamental do pragmatismo é este: as alternativas têm que resultar em ações diferentes ou têm que propiciar resultados diferentes. Se uma alternativa propicia o mesmo resultado que outra, não há razão para a sua existência. Se o fim é o mesmo, porque tomar outro caminho?

Nas palavras de Dewey, James foi aquele que, ao mesmo tempo em que estreitou, também estendeu o pragmatismo. Estendeu quando substituiu “pelas consequências particulares, a regra ou método geral aplicável à experiência futura” (DEWEY, 2007, p. 231), mas estreitou quando destruiu a importância que Peirce deu à possibilidade de extensão à universalidade de aplicação da regra ou do hábito de conduta. Desse modo, James deu uma nova luz ao pragmatismo. Transformado em livro em 1963, *Pragmatismo e outros ensaios* apresenta as conferências que foram proferidas por James em novembro e dezembro de 1906 no Instituto Lowell, em Boston e em janeiro de 1907 na Universidade de Columbia, em Nova Iorque. Nessa obra, o autor mostra o significado do pragmatismo sob sua ótica, desenvolve alguns problemas metafísicos considerados pragmaticamente, reflete sobre a relação entre o singular e o plural, faz uma abordagem sobre a

concepção de verdade no pragmatismo e finaliza com o pragmatismo e o humanismo e o pragmatismo e a religião. James passou a se preocupar em como aplicar tal método na determinação do significado de problemas e questões filosóficas. Buscando um significado autêntico e vital para as questões filosóficas, se posicionou contra o verbalismo da filosofia e procurando uma maneira de clarificar quais eram os interesses que estavam em jogo nas disputas filosóficas. A aceitação de uma ou outra tese deveria ter uma correspondência na prática, ou seja, uma distinção entre elas, algo que pudesse diferenciá-las. Enquanto que Peirce era lógico, James era educador e humanista. Segundo Dewey, uma das contribuições de James ao pragmatismo era porque ele “desejava forçar o grande público a reconhecer que certos problemas, certos debates filosóficos, tinham importância real para a humanidade, porque as crenças que eles colocam em jogo levam a modos de conduta bastante diferentes” (Ibidem, p. 231). A filosofia não é uma ciência com a qual ou sem a qual o mundo continua tal e qual. Crer numa ou noutra concepção filosófica deve fundamentar determinada prática. Por isso a filosofia é ação. Nessa concepção de filosofia, buscando uma forma de tornar claras as nossas ideias, faz-se necessária uma relação com a natureza prática de um pensamento. James diz que “para atingir uma clareza perfeita em nossos pensamentos em relação a um objeto, pois, precisamos apenas de considerar quais os efeitos concebíveis de natureza prática que o objeto pode envolver – que sensações devemos esperar daí, e que reações devemos preparar” (JAMES, 1967, p. 45). Esse é o princípio do pragmatismo em Peirce, para quem tal método significa “uma espécie de atração instintiva por fatos vivos” (PEIRCE, 1974, p. 30), ou seja, pela ação. Ele rejeitava o posicionamento dos racionalistas por defenderem uma concepção puramente teórica.

O princípio de continuidade

Dewey desenvolve o princípio de continuidade em oposição à filosofia clássica grega que se fundamenta no princípio do dualismo, que foi difundido, principalmente, pela separação que Platão fez entre os mundos das coisas e o das ideias, sobrepondo este àquele. Para este filósofo grego, a simples observação das coisas através dos sentidos não nos leva ao verdadeiro entendimento, não nos leva à essência. Para chegar a tal objetivo, a pessoa deve buscar dentro de si uma resposta que não está nos sentidos, mas na reflexão; o espírito deve buscar a contemplação

do ser para atingir a essência, a verdade.

Abordar o princípio de continuidade, como veremos, é entrar no cerne do pensamento filosófico de Dewey. Este princípio está intrinsecamente relacionado ao conceito de experiência, juntamente com o princípio de interação. Devido à organicidade do pensamento deste autor é que podemos dizer que o princípio de continuidade está aí fundamentado ou que aí pode se sustentar. Ademais, o princípio de continuidade aplicado à educação está relacionado ao valor educativo ou não de uma experiência. Aliás, tanto a continuidade quanto a interação – que abordaremos adiante – enquanto princípios, podem ser vistos e analisados como apoio para o pensar e como condição de possibilidade para se pensar o conceito de experiência. Sem esses dois componentes não é possível conceber experiência verdadeiramente educativa. Essa relação entre continuidade e experiência é tão intrínseca que Dewey denomina continuidade como *continuum* experiencial (Cf. DEWEY, 1979, p. 23). Ele é categórico em afirmar que o princípio de continuidade está presente sempre que “tivermos de discriminar entre experiências de valor educativo e experiências sem tal valor” (DEWEY, 1979, p. 23).

Não é demais lembrar que Dewey estabelece uma relação intrínseca entre o princípio de continuidade, a educação e a democracia. Assim, o princípio de uma educação democrática, na visão de Dewey, não condiz com a concepção tradicional de ensino de que as verdades estão prontas, acabadas, definitivas. Ele defende a busca de condições pela educação para que a criança possa pensar ou aprenda a pensar com autonomia. Defende ainda uma educação progressiva, entendendo este conceito a partir de sua concepção de democracia, que é a única forma de vida digna de ser vivida; uma vez que, "o arranjo social democrático promove melhor qualidade de experiência humana" (Ibidem, p, 23). Corroborando esse princípio, o filósofo Karl Jaspers (2003, p. 146) diz que “a democracia é corrupta no seu operar, embora continue sendo a única via possível para a liberdade. Mais duvidoso é seu alcance entre povos em que ela não tem origem histórica própria.” Dessa forma, o autor quer dizer que não é possível impor a democracia de cima para baixo ou através de decretos. Entre os povos onde existe uma cultura de negação dos direitos da pessoa enquanto ser humano, é mais difícil estender o alcance da democracia. Isto posto, o princípio de continuidade da experiência está intrinsecamente relacionado ao ideal democrático de sociedade ou de relações sociais. Como não pode ser imposição, deve ser fruto de uma (re)construção. A experiência, por sua vez, é estabelecida por dois fatores: as condições

objetivas e as condições subjetivas, ou condições externas e internas. A interação entre esses dois fatores é fundamental para que uma experiência seja educativa. Abordando esse princípio em Dewey, Schmitz (1980, p. 196) diz que “continuidade sem interação não tem possibilidade de subsistência, pois é necessário considerar todos os elementos constituintes da experiência, para que se possa organizar de tal maneira que tenha garantia ou possibilidade de servir a novas e mais ricas experiências.”

Para Dewey, o princípio de continuidade da experiência, se analisado e interpretado biologicamente, é o mesmo do hábito. Para o autor, a característica fundamental do hábito é a modificação que este provoca na qualidade da experiência subsequente. Assim, podemos ver a relação que existe entre o hábito e as experiências que têm valor educativo em Dewey. Ele diz que

o característico básico do hábito é o de que toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências (DEWEY, 1979, p. 26).

Quando Dewey diz que “é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências”, percebemos aí o princípio heraclítico de mudança, de que ninguém entra num mesmo rio duas vezes, que também pode ser relacionado ao conceito de crescimento em Dewey. O indivíduo se modifica constantemente, assim como a realidade na qual está inserido. Esse é um dos motivos de Dewey não aceitar que as pessoas fiquem presas às suas realidades, como que vaticinadas por uma lógica que se fundamenta ou fundamenta preconceitos e privilégios. Portanto, se tomarmos o princípio de continuidade no sentido de crescendo, pode ser analisado enquanto crescimento físico, moral e intelectual. Em se tratando de educação, o sentido de crescimento é aquele que propicia não somente um crescimento individual, mas geral; não adianta o indivíduo crescer se não houver também um crescimento social. No indivíduo, esse crescimento deve abrir as portas para novas ocasiões e estímulos e oportunidades. Pelo exposto, entendemos que o princípio de continuidade é fundamental para se discriminar a qualidade das experiências.

Como dissemos acima, o princípio de continuidade está intrinsecamente relacionado ao conceito de experiência. Ele não é nem positivo nem negativo por si só. Não dá para fazer um juízo de valor sobre ele. É fato. Está posto. Pode, inclusive, "operar de modo a imobilizar o

pensar num baixo nível de desenvolvimento, de sorte a limitar sua capacidade de crescimento" (DEWEY, 1979, p. 29).

Diante do que fora exposto, não podemos analisar esse princípio apenas sob um enfoque, ou seja, o educacional. Como foi dito, ele permeia toda a filosofia deweyana.

No campo da moral, uma nova concepção de mundo baseada nos filósofos modernos não aceitava mais o princípio dos fins fixos, imutáveis, de onde advém a ideia do sumo bem, do fim supremo, por exemplo. Crer na existência de um só fim está fundamentado na existência dos universais. Por outro lado, uma nova concepção de moral é aquela que admite a possibilidade, o novo, o diferente, pois “a moral não é catálogo de atos, nem conjunto de regras que devam ser aplicadas como prescrições farmacêuticas ou receitas culinárias” (1959c, p. 164). Não existe o ser pronto e acabado ou aquele que já atingiu o supremo bem até que atinja o final de sua vida – admitindo que isso seja possível. Tanto o homem bom como o homem mal estão a meio caminho dessas verdades. Dewey (Idem, p. 169) diz que

o homem mau é aquele que está começando a degenerar, a tornar-se menos bom, pouco importando que tenha sido bom anteriormente. O homem bom é aquele que se está tornando melhor, pouco importando que, do ponto de vista moral, tenha sido ignóbil.

No tocante à educação, essa maneira de pensar evita que certos preconceitos sejam cometidos em relação a determinados alunos. Seu histórico não pode servir de base para que seja classificado na escola como pertencendo a este ou aquele grupo de estudantes, sem que seja dada a ele qualquer chance de mudança.

Por esse motivo, o importante não é “o efeito ou resultado estático, senão o processo de crescimento, de aperfeiçoamento e de progresso” (Ibidem, p. 169). É o processo contínuo de transformação que deve ser analisado como fim, e não o fim em si mesmo. Esse processo contínuo nada mais é que a manifestação do princípio de continuidade. O fim moral para Dewey é o crescimento.

Portanto, para Dewey, o princípio de continuidade é o remédio teórico contra os dualismos da filosofia clássica grega. O processo de reconstrução contínua da experiência também está relacionado a esse princípio. Desse modo, “na vida, o fim não é a perfeição como alvo final, mas sim o perene processo de aperfeiçoamento, de amadurecimento, de purificação” (Ibidem, p. 169). O fim é um processo contínuo e constante de transformação da situação

presente. Esse é um dos motivos de Dewey não aceitar que a educação seja uma preparação para a vida entendida enquanto futuro, mas a própria vida que se refaz, se reconstrói e se desenvolve continuamente.

O princípio de continuidade e a relação entre causa e efeito

O princípio de continuidade pode e deve ser entendido a partir da conexão que existe entre causa e efeito ou da relação entre ambos. Para Dewey (1959a, p. 191), “como o espírito propende naturalmente para algum princípio de continuidade, algum vínculo conectivo entre fatos e causas, que surgem isolados uns dos outros, inventam-se arbitrariamente forças para esse fim.” As coisas não acontecem em saltos. Para que algo passe do ponto A ao B é necessário que ele siga um caminho e não dê saltos como o cavalo no jogo de xadrez, apesar de que, mesmo no salto o cavalo segue uma trajetória. Existe uma conexão intrínseca entre um ponto e outro. Nesse caso, ele procura mostrar que esse princípio é inerente ao ser humano, a partir do momento em que busca uma maneira de explicar a relação entre causa e efeito, ou mais que isso, entre o antes e o depois de qualquer ação, entre o ser vivo e o meio. No entanto, esse princípio pode fazer com que o indivíduo incorra em erro, supondo que, porque algo veio antes, é causa do que vem depois. Para que o antes seja causa do depois é necessário que haja conexão entre esses momentos; por si só não existe continuidade.

Pelo exposto é possível perceber o elo entre a ciência e o princípio de continuidade. A ciência tem no princípio de continuidade uma garantia de que as coisas vão seguir determinada ordem. Se as coisas mudassem constante e abruptamente, não haveria ciência. Pelo contrário, haveria o caos. Seguir determinada ordem não significa necessariamente que essa ordem deve se perpetuar. Graças ao princípio dialético de que tudo traz dentro de si o seu contrário, essa ordem vai sendo modificada aos poucos e gradativamente.

Essa mesma ordem necessária à existência da ciência também deve existir no indivíduo para que ele possa apreender as coisas e representá-las quando necessário. Essa organização mental vai se valer do significado que as coisas têm ou do que elas representam no e para o indivíduo, ou seja, da relação causal. Na criança, por exemplo, o brinquedo deixa de ser apenas uma atividade física e se transforma em atividade intelectual quando ela passa a se relacionar

com as coisas, com os brinquedos a partir do seu apelo de significados e não do apelo do mundo do adulto. É o mundo dos significados que passa a contar para essa criança e tudo o que ele representa. É aí que um pedaço de madeira se transforma num carro, ou algumas pedrinhas se transformam em animais.

Dessa relação entre brinquedo e aprendizagem, passamos a uma relação entre brinquedo e educação. Para isso, Dewey cita as contribuições de Platão e Froebel que dizem concebem o brinquedo como o principal e talvez o único instrumento verdadeiramente educativo na infância. Dewey vai além nessa relação entre educação e brinquedo. Ele diz que a atividade lúdica é mais que pura brincadeira, é um ato de liberdade. A criança não se prende ao significado real das coisas, dos objetos, mas ao que representam naquele momento da brincadeira. Ela é livre para criar as suas representações e atribuir o seu significado às coisas. O interesse dela está no significado que dá ou na necessidade que ela tem naquele momento. Ela sabe que um cabo de vassoura não é um cavalo, mas, naquele momento, naquela situação específica é aquele significado que ela estabelece. Assim, é estabelecida a conexão entre as condições ou representações externas e as condições internas. Objetividade e subjetividade estão imbricadas e embrenhadas ou intrinsecamente relacionadas. Dessa forma, um mesmo instrumento ou objeto pode ter os mais variados significados, dependendo da relação possível a ser estabelecida no momento da brincadeira. Nem sempre existe uma relação de semelhança entre o objeto e o que ele representa para a criança. No entanto, adverte Dewey, é preciso tomar cuidado para que esse mundo de fantasia dela não se perpetue indefinidamente. Aos poucos esse mundo imaginário deve se aproximar mais e mais do mundo real e dele ser representativo. Conforme a criança vai crescendo, os brinquedos que apresentam semelhança com o mundo real são mais significativos do que aqueles puramente fantasiosos.

Nessa relação da criança com a atividade lúdica, o princípio de continuidade pode determinar o que Dewey chama de verdadeiro interesse, desde que haja continuidade de ação. O que faz a distinção entre os tipos de atividade é a continuidade que une as diversas e sucessivas fases da referida atividade. A preocupação do autor na questão educacional é quando os educadores não introduzem, pouco a pouco, a relação entre causas e conseqüências ou entre os fins e as conseqüências. Ele diz que isso é necessário para que a criança, aos poucos, possa adquirir habilidades na relação com as coisas, guiando suas ações para saber que meios utilizar

para determinados fins. Quando isso não ocorre, as crianças permanecem numa atitude de querer realizar todas as atividades enquanto brinquedo. Um dos frutos desse tipo de educação é fazer com que essas crianças se tornem eternas dependentes da situação de aprendizagem, sem o desenvolvimento da autonomia, o que é imprescindível para o crescimento intelectual de qualquer aprendiz. Essa não é a dependência positiva a que Dewey se refere e que deve propiciar a interdependência. Ele lembra que “existe sempre o perigo de que a crescente independência pessoal faça decrescer a capacidade social de um indivíduo” (DEWEY, 1959b, p. 47). Essa capacidade social é fundamental para que haja o crescimento do indivíduo, que se faz ou se dá na relação com os outros e com as coisas. É inconcebível pensar que o indivíduo cresce sozinho, independentemente de sua situação. Como ser situado, isso vai interferir no seu crescimento.

O princípio de continuidade e a linguagem

Qual é a importância da linguagem nessa reflexão sobre o princípio de continuidade?

Dewey faz uma análise sobre o significado e valor da linguagem e suas características. É necessário entender que a apreensão do significado de algo só pode ser compreendida pela rede de relações desse algo com outras coisas. Causas, consequências e possíveis aplicações são imprescindíveis para que o significado tenha sentido. Faz-se necessário entender que esse algo é parte de um todo maior. Nesse contexto, ele diz que os sinais linguísticos devem ser entendidos sob três aspectos: como cerca, como rótulo e como veículo.

A palavra enquanto cerca vem mostrar que, a partir do momento em que conhecemos os nomes de determinados objetos, esses nomes limitam-nos ao nível de compreensão do indivíduo. Quando uma pessoa consegue dar nome a determinado objeto, este passa a fazer parte do mundo dessa pessoa de forma objetiva. A descoberta de um objeto através do seu nome é uma forma de interiorizá-lo enquanto tal. Aquilo passa a ter um significado para esse indivíduo. A partir do momento em que passa a ter significado, o indivíduo pode modificar sua relação de interesse com ele. Dewey cita a alegria da criança quando consegue apreender o significado de algo que até então era obscuro. Quando um objeto é apreendido pela criança, ele sai do seu caráter puramente empírico e passa para o plano intelectual.

No caso da palavra enquanto rótulo, “a significação que foi fixada por um sinal linguístico

conserva-se para uso futuro” (DEWEY, 1959a, p. 231). Não é necessário que em todos os momentos estejamos com os objetos para que eles sejam lembrados enquanto tal. A partir do momento em que se rotula determinado objeto com determinado nome, isso passa a ser usado em momentos posteriores. Aqui se inicia o processo de abstração. Na escola, principalmente nos primeiros anos, isso é fundamental. O estudante precisa ter acesso às coisas para que o seu significado possa ter representação na mente em momentos posteriores. Uma educação puramente intelectual é vazia desses significados.

A palavra enquanto veículo quer dizer que ela deve servir para nos capacitar a “utilizar conscientemente uma experiência passada para antecipar e regular uma nova experiência” (Ibidem, p. 231). Isto é aprendizagem. Quando o indivíduo torna-se apto a utilizar as experiências passadas para novas experiências, quer dizer que houve aprendizagem e que a inteligência está num processo de crescimento. Isso para Dewey é reconstrução. Apesar de o objeto não mais fazer parte de uma situação real, a partir do momento em que houve a apreensão, seu significado subsiste para posterior aplicação. Caso contrário, teríamos de aprender todas as coisas a todo momento, o que seria impossível.

Isto posto, podemos fazer uma relação entre a linguagem e o interesse. Como o aluno vai demonstrar interesse por algo que ele nem está compreendendo? Qual a necessidade de o professor falar, expor algo numa linguagem acessível ao aluno? Qual é a necessidade de as palavras adquirirem significado para os alunos? Para que isso ocorra, Dewey diz que as palavras devem ser vistas como cerca, como rótulo ou como veículo. Se o vocabulário do aluno está muito distante do vocabulário do professor, isso pode ser um limitador das ações desse aluno em direção a algo. A educação formal deve procurar ampliar o vocabulário do estudante para que ele amplie suas possibilidades enquanto indivíduo social. Essa ampliação deve ter como objetivo a transformação da linguagem enquanto instrumento intelectual. Se o estudante não consegue perceber a consecutividade ou continuidade da linguagem, isso acaba interferindo negativamente em sua reflexão sistemática. Quando o monopólio da fala é do professor, isso pode representar um obstáculo ao aluno. Quando só o professor tem algo a dizer, quando só ele dá a última palavra ou quando o seu tempo de fala é muito superior ao dos alunos, isso pode interferir no interesse do aluno pela matéria ou pelo conteúdo. Outro fator negativo nesse processo é quando determinado conteúdo é subdividido de forma tão minuciosa que o estudante não consegue ver a unidade de

sentido inerente nessa subdivisão. Por se clara e distinta ao professor, nem sempre ele percebe que não o é ao aluno. Ainda temos a preocupação de certos professores em fazer com que o aluno não erre nas respostas, por mais boa vontade que essa ação possa parecer por parte do professor. Isso pode inibir a disposição desse aluno em responder algo que não tem total segurança. Essa inibição pode interferir negativamente na sua relação com a disciplina, com a matéria, fazendo com que seu interesse seja desviado para outra situação, para outro lugar. É imprescindível entender que o erro faz parte do processo de aprendizagem.

O princípio de interação

O princípio de interação está intrinsecamente relacionado ao princípio de continuidade e ao conceito de experiência. A interação, um dos critérios da experiência, ocorre entre o meio e o indivíduo, ou entre o social e o psicológico. Para Dewey (1979, p. 34), “a palavra 'interação' (...) exprime o segundo princípio fundamental para interpretar uma experiência em sua função e sua força educativa.” Para este autor, tanto as condições objetivas quanto as condições internas têm o mesmo grau de importância no processo de formação do indivíduo; não existe superioridade de um sobre o outro. Dewey cita o exemplo da criança que, apesar das necessidades, não pode tê-las satisfeitas a todo momento; é necessário que a mãe estabeleça um horário para a alimentação, por exemplo. Ele diz que toda experiência normal é um jogo que se estabelece entre as condições internas e as condições objetivas.

Para Dewey, na educação tradicional não se valorizava o fator interno da experiência, que para ele “quer dizer livre intercâmbio entre os indivíduos e as condições do meio em que vivem” (AMARAL, 1990, p. 80). O que a criança apreende desde que começa a ter contato com o adulto é deixado de lado. A criança chega à escola com seis ou sete anos de vida, que são seis ou sete anos de experiências pessoais e sociais. Não é uma folha em branco. No entanto, isso não era levado em conta e ficava-se quase que tão somente com as condições externas. Porque se dizia que a criança não sabia nada, o melhor método era a imposição de fora para dentro. Sem levar em consideração a relação entre as condições internas e externas, este tipo de educação acabava por violar o princípio de interação. No entanto, salienta nosso autor, porque a educação tradicional violava esse princípio por um lado, não significa que a nova educação devesse violar por outro,

ou seja, dando ênfase tão somente às condições internas. A filosofia do isto ou aquilo é que possibilita esse tipo de análise ou conclusão ou postura. Se não devemos desconsiderar aquilo que o indivíduo traz consigo, também não devemos desconsiderar a experiência do adulto, adquirida através de estudos ou simplesmente fundada no passado. Tudo o que a ciência produziu em conhecimento é para ser utilizado pelas gerações mais novas para aperfeiçoá-la ou modificá-la; utilizar-se desse corpo de conhecimentos existentes não significa limitar a liberdade do indivíduo. O que limita essa liberdade é agir cegamente sem qualquer tipo de criticidade, como se tudo fosse dogma, fosse sagrado, como se as verdades já estivessem postas, bastando segui-las inflexivelmente. Para Dewey, o real sentido de liberdade está relacionado à possibilidade ou não da continuidade de toda e qualquer experiência que esteja em processo de desenvolvimento.

O indivíduo está em constante interação com as coisas ao seu redor e com outras pessoas. É nessa interação que se estabelece a experiência. Ele é um ser situado. Esta situação está intrinsecamente relacionada à interação que, por sua vez, está relacionada ao princípio de continuidade. Por esse motivo é que Dewey diz que os dois conceitos se interceptam e estão unidos um ao outro. Daí a importância de o educador ter a noção exata de como se processa a interação entre o sujeito e o meio em que vive. Para Dewey, essa participação do educador é tão significativa inclusive no modo como ele fala com as crianças. Não somente as palavras, mas o tom com que as pronuncia é um dos elementos do processo de interação do indivíduo com o meio. O educador é um dos elementos que caracterizam as condições objetivas na interação do aluno com a escola, além dos livros, todo tipo de equipamento, brinquedos etc. No entanto, salienta Dewey, o mais importante nesse processo de interação do indivíduo com o meio são as condições sociais no qual este indivíduo está inserido. Não basta ao educador a responsabilidade por selecionar as condições objetivas; ele precisa ter uma sensibilidade tal na compreensão tanto das necessidades como das capacidades do indivíduo que está ali aprendendo, para que possa ordenar e regular as condições ambiente que, “entrando em interação com as necessidades e capacidades daqueles a que vai ensinar, irá criar a experiência educativa válida” (DEWEY, 1979, p. 38-39). Não é a matéria em si que é educativa e que conduz necessariamente ao crescimento do indivíduo. O que vai possibilitar esse crescimento é a relação dessa matéria com o estágio de desenvolvimento e crescimento no qual o indivíduo se encontra. Por não considerar essa interação entre o indivíduo e o meio, entre o estágio de desenvolvimento e o conteúdo, a escola

tradicional tomou para si a ideia de que determinadas matérias têm um fim em si mesma e que os alunos deveriam aprendê-las a todo custo. Aqueles que não conseguiam se adaptar a esse tipo de escolarização acabavam constantemente sendo reprovados, até que abandonavam a escola. Portanto, “o princípio de interação torna claro que tanto a falta de adaptação da matéria às necessidades e capacidades dos indivíduos, quanto a falta do indivíduo em se adaptar às matérias podem igualmente tornar a experiência não-educativa” (DEWEY, 1979, p. 40).

O princípio do dualismo

Vimos que Dewey desenvolve o princípio de continuidade em oposição ao princípio do dualismo da filosofia grega. Ao propor uma nova forma de abordagem sobre a escola e a educação, ele está questionando e buscando a superação da pedagogia de sua época, aqui entendida como pedagogia tradicional. Se a sua pedagogia se fundamenta no princípio de continuidade, ele diz que a tradicional se fundamenta no dualismo que é uma de suas características essenciais. Para a teoria do conhecimento que tem nesse princípio seu fundamento, Dewey diz que o saber “é uma coisa exterior, uma acumulação de dados, como um armazenar de mercadorias em um depósito. A verdade existe já preparada em algum lugar” (Idem, 1959b, p. 367).

Devido ao caráter pragmático da filosofia deweyana, toda teoria deve ter uma correspondência na prática, por ter sido estimulada por uma quebra de continuidade na relação entre indivíduo e meio. Os diferentes modos de vida refletem as diferentes concepções de realidade e de verdade. No caso do conhecimento propriamente dito, a concepção dualista funda-se ou apresenta como consequência o antagonismo entre o conhecimento empírico e o racional. Este é superior àquele. O conhecimento intelectual é mais valorizado do que o prático. Em sua versão social, essa distinção de valoração do conhecimento está implicitamente relacionada àqueles que têm ou não a posse desse saber intelectual. Esses não precisam ocupar o seu tempo com o trabalho manual.

Para Dewey, a questão filosófica por trás dessa distinção é o caráter particular e o universal da atividade humana. Enquanto a experiência se ocupa desse particular, de questões isoladas, a razão se ocuparia com os princípios gerais, com as leis, com o universal. Numa

concepção filosófica que se baseia no dualismo, os mundos da prática e da teoria são distintos e separados e explicitamente discriminados. Em resposta à pergunta onde está a origem dessa divisão, Dewey diz que a encontramos “nas sólidas e altas muralhas que extremam os grupos sociais e as classes dentro de um grupo, como as distinções entre ricos e pobres, homens e mulheres, pessoas nobres e de baixa condição, e entre os que mandam e os que são mandados” (Ibidem, p. 366). Para os defensores da pedagogia tradicional dualista, o saber é o “total daquilo que se conhece, do modo como é ensinado pelos livros e pelos homens instruídos” (Ibidem, p. 367). Vários manuais foram criados para a transmissão desse saber enlatado, desse saber limitado e focalizado tão somente no ensinar, desconsiderando a imprescindível participação do aprender ou do aprendiz.

Considerações Finais

A intenção nesse artigo foi mostrar um pouco do que representa a unidade orgânica do pensamento filosófico e pedagógico de John Dewey. São princípios e conceitos entrelaçados de tal modo que, com uma leitura superficial, a nosso ver, não é possível perceber os seus elos. Em sendo pragmatista, ele defende que as consequências deste ou daquele posicionamento se deem na prática.

Dewey desenvolve o princípio de continuidade como remédio teórico em oposição à filosofia clássica grega que se fundamenta no princípio do dualismo entre mente e espírito, material e imaterial, teoria e prática etc.

Outro princípio que está intrinsecamente relacionado ao princípio de continuidade e ao conceito de experiência é o princípio de interação que, aliás, é um dos critérios para a experiência estabelecida entre o indivíduo e o meio.

Com o princípio de continuidade, Dewey acaba desenvolvendo uma crítica à educação de sua época que pouco ou nada contribuía para o aumento da experiência educativa do aluno que deveria ser considerado enquanto tal e não como um adulto em miniatura.

O indivíduo está em constante transformação e mudança, e nem sempre a educação leva isso em consideração. Como ser situado, o indivíduo interage com outros indivíduos e com a sociedade como um todo. Olhar esse indivíduo a partir do princípio de continuidade é acreditar

que ele pode ser mudado, pode ser transformado, que não precisa estar limitado por determinadas circunstâncias. Ninguém nega a influência do meio na formação do indivíduo. No entanto, essas influências não devem ser determinantes, pois, a seu ver, somos seres sociais e psicológicos. O princípio de continuidade é um respeito à imaturidade da criança, à sua capacidade de crescimento, tanto físico como intelectual.

Referências bibliográficas:

AMARAL, Maria Nazaré de C. P. *Dewey: Filosofia e Experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva: Edusp, 1990.

CHILDS, John L. *Pragmatismo y educación: su interpretación y crítica*. Trad. Josefina Ossorio y Aída Aisenson. Buenos Aires: Editorial Nova, 1956.

DEWEY, John. *Como Pensamos*. Trad. Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.

_____. *Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação*. trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.

_____. *Experiência e Educação*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

_____. O desenvolvimento do pragmatismo americano. **Sci. stud.**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 227-43, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo..>> Acesso em 28 Nov. 2010.

_____. *Reconstrução em filosofia*. 2ª ed. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959c.

HUISMAN, Denis. *Dicionário dos Filósofos*. Vários tradutores. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JAMES, William. *Pragmatismo e outros ensaios*. Trad. Jorge Caetano da Silva. Rio de Janeiro: Lidador, 1967.

JASPERS, Karl. *Introdução ao Pensamento Filosófico*. 12ª ed. Trad. Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 2003.

OS PRÉ-SOCRÁTICOS. Trad. Vários. São Paulo: Abril, 1973. (Os Pensadores).

PEIRCE, Charles Sanders. *Escritos coligidos*. Trad. Armando Mora D'Oliveira e Sergio Pomerangblum. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).

SCHMITZ, Egidio Francisco. *O pragmatismo de Dewey na educação: esboço de uma filosofia da educação*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS AO DIÁLOGO

Berenice Victor Carneiro*

* PUC-Campinas, Faculdade de Psicologia, Doutora em Psicologia (PUC-Campinas) e Professora nos cursos de Psicologia e Pedagogia da PUC-Campinas, Campinas, SP

Psicologia e Educação: desafios ao diálogo

RESUMO

O presente artigo trata de alguns elementos do panorama histórico da parceria entre Psicologia e Educação no Brasil durante o século XX e das tendências atuais dessa relação. Aponta aspectos que influenciaram de forma determinante o modelo de atuação da Psicologia até a década de 1980 e as consequências desse modelo para a psicologia escolar no Brasil. Discute a busca a partir da década de 1990 por novos fundamentos teórico-metodológicos que permitissem à Psicologia ressignificar sua prática no cotidiano escolar e aponta alguns dos obstáculos dentro do contexto sócio-político ao processo de inserção do psicólogo na escola e a efetiva parceria com a Educação.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Psicologia Crítica. Pedagogia.

Psychology and Education: challenges to a dialogue

ABSTRACT

This article deals with some elements of the historical background of the partnership between Psychology and Education in Brazil during the twentieth century and the current trends of this relationship. Points out aspects that influenced in a decisive way the model use by Psychology till 1980s and the consequences of this model for school psychology in Brazil. Discusses the search as from the 1990s for new theoretical and methodological foundations that would allow school psychology reframe its practice and points out some of the obstacles within the socio-political context to the process of insertion of psychologists in school and effective partnership with Education.

Keywords: School Psychology. Critical Psychology. Pedagogy.

O estudo se propõe a apresentar em linhas gerais um panorama histórico da parceria entre Psicologia e Educação no Brasil durante o século XX e dias atuais. Ressalta os aspectos que foram determinantes para o modelo de atuação da psicologia até a década de 1980 e a contribuição da teoria histórico-crítica, a partir dos anos de

1990 para a ressignificação das práticas em psicologia escolar. Aponta as dificuldades dentro do cenário sócio-político para a inserção do psicólogo no cotidiano escolar e sua importância como parceiro, no cenário da educação no Brasil.

Psicologia escolar e a trajetória no cenário brasileiro

No início do século XX, com os avanços da industrialização e do conhecimento científico, a educação passou a ser vista como capaz de impulsionar o desenvolvimento da sociedade e a consolidação dos ideais democráticos (CRUCES e MALUF, 2007). A pedagogia tradicional vigente se pautava pela centralidade da instrução. O professor tinha como tarefa “transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos” (SAVIANI, 2005, p. 2)². Entretanto, a escola não se mostrou capaz de garantir a todos as vantagens da nova sociedade (democrática). De acordo com Cardoso (1949, *apud* SAWAYA, 2002), “as estatísticas registravam 53,52% de retidos no primeiro ano do então ensino primário em 1936”, no Brasil (p.197). Explicações de caráter científico provenientes da Biologia e Psicologia, entre outras áreas, depositavam nas características individuais (motivação, desenvolvimento mental, aprendizagem) as causas das diferenças sociais e dificuldades de aprendizagem.

Porém, sob influência da pedagogia escolanovista, ainda durante a década de 1930, a escola e os professores começaram a ser duramente criticados e considerados incompetentes para oferecer um ensino de qualidade baseado em princípios científicos e ideais de democracia (SOUZA, 2002, *apud* CRUCES e MALUF, 2007). A oposição ao ensino tradicional foi feita pelos pioneiros da Escola Nova no Brasil - entre eles, Lourenço Filho e Anísio Teixeira - na busca de uma educação de qualidade. Introduziram a visão humanista moderna da educação, colocando a criança no centro do processo educativo e deslocando o foco de “como ensinar” para “como aprender” (SAVIANI, 2005). De acordo com Sircilli (2005), a Escola Nova destacou-se no cenário nacional durante as décadas de 1930 a 1950 com propostas inovadoras, mas o discurso vigente na década de 1920 já evidenciava as raízes do ideal escolanovista

² Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005

ênfatisando a necessidade de o Brasil caminhar para mudanças educacionais que o colocassem no mesmo nível de outros países mais desenvolvidos. Para Sircilli, com a Escola Nova “a ciência ganhou espaço norteando as diretrizes escolares e agregando conhecimentos da Psicologia e da Sociologia às práticas pedagógicas de então” (p. 187).

Segundo Saviani (2005), os ideais da pedagogia nova podiam ser notados em 1947, no texto do “projeto” da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). De acordo com esses ideais, a concepção tradicional de criança como possuidora de natureza corrompida passava a ser questionada, abandonada e substituída por uma visão da infância como de natureza boa e pura que precisava ser profundamente conhecida. A busca por ideias inovadoras se justificava pelos contínuos baixos índices de sucesso educacional. Na década de 1940, a repetência na 1ª. série do ensino primário era de 60 % e na década seguinte diminuiu apenas 6 pontos percentuais. No entanto, tais resultados eram ainda piores ao final da década de 1930 (RIBEIRO, 1991).

Entretanto, como aponta Sawaya (2002), o fracasso escolar observado no Brasil, também era notado em outras partes do mundo. Esse fato foi interpretado como produto da seletividade do sistema de ensino, desfavorável às camadas sociais menos favorecidas. Estudos realizados nos Estados Unidos (ZIMMERMAN e SCHUNK, 2003), ao final da primeira metade do século XX, apontavam a Carência Cultural ou Déficit Cultural como a causa do fracasso escolar. Argumentavam que as condições ambientais inferiores e a privação cultural seriam capazes de provocar deficiências intelectuais, de linguagem, afetivas, perceptivas, motoras, entre outras, impedindo o sucesso escolar do aluno (CRUCES e MALUF, 2007). Defendendo a tese do Déficit Cultural, Bloom (ZIMMERMAN e SCHUNK, 2003) convenceu o Congresso norte-americano sobre a necessidade da criação de programas de educação suplementar direcionados a crianças de até 3 anos de idade (das camadas populares) e suas famílias. Nos Estados Unidos, entre 1960 e 1980 esses programas (a exemplo do *Head Start*) beneficiaram a educação infantil dos mais pobres, em todo o país. Mais tarde, outros programas de educação compensatória semelhantes foram implantados atendendo o ensino fundamental.

No Brasil, devido às dificuldades para vencer sozinha a pressão para escolarização das camadas populares e organização democrática da sociedade, a educação buscou na psicologia, mais especificamente nos testes psicológicos, conceitos de inteligência, prontidão e maturação, suporte para explicar e intervir em questões

escolares. O poder de diferenciação da psicologia possibilitava diagnóstico e formas de conhecer e classificar para melhor ensinar (BOCK, 1999; CRUCES e MALUF, 2007). Dessa forma, como acrescenta Bock (1999), a “Psicologia permitia que a Educação fosse pensada a partir de bases científicas” honrando as raízes positivistas (p. 319). A participação da psicologia no cenário educacional foi marcada, durante toda a primeira metade do século XX e nas três décadas seguintes, pelo tecnicismo de origem norte-americana, pelo modelo clínico e remediativo com forte respaldo dos avanços na área da medicina, principalmente a neurologia, e por uma atuação como solucionador de problemas de comportamento e aprendizagem. Objetivava o atendimento do aluno e o tratamento de problemas de desenvolvimento infantil e aprendizagem (BARBOSA e MARINHO-ARAÚJO, 2010). Moysés e Collares (2009) criticam esse modelo clínico de atuação do psicólogo, enfatizando ainda se tratar de uma das formas de atuação predominantes,

Nas sociedades ocidentais, é crescente a translocação para o campo médico de problemas inerentes à vida, com a transformação de questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais, biológicas. Tratar questões sociais como se biológicas iguala o mundo da vida ao mundo da natureza. Isentam-se de responsabilidades todas as instâncias de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas. (p. 2)

Esse modelo de parceria psicologia-educação se intensificou a partir da metade do século XX, como assinalam Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei e Silva Neto (2010), entre outros. Em 1961, foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961) que acabou não beneficiando as camadas menos favorecidas da população (SAVIANI, 2005). O crescimento e alargamento da escolarização foram acompanhados pela manutenção e acentuação das desigualdades sociais. Durante a década de 1960 e anos subsequentes, houve crescente aumento nos índices de fracasso e evasão escolar, como aponta Sawaya (2002, p. 197). Estudos a partir de dados do INEP³ revelavam a condição de precariedade da educação na qual “a maioria dos alunos matriculados na rede pública de ensino no país” encontrava-se na primeira série do primeiro grau”.

³ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Com a promulgação da lei no. 5.692/71 (BRASIL, 1971), sobre a Reforma do Ensino, houve uma ampliação do sistema educacional e um aumento considerável dos alunos advindos das mais diversas realidades socioculturais. As dificuldades de adaptação do sistema à nova realidade levaram à explicações que favoreciam a tese da Carência Cultural - para os baixos índices em educação e dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pesquisas favoráveis e contrárias a essa tese (CARRAHER; CARRAHER; SCHLIEMANN, 1982) impulsionaram a educação compensatória no Brasil, de forma semelhante aos Estados Unidos. Como aponta a literatura, as intervenções psicológicas continuaram voltadas para a aplicação de testes, avaliação de prontidão para a aprendizagem, diagnósticos, organização de classes, encaminhamentos a serviços especializados como a psicopedagogia, entre outros. Essa forma de intervenção remediativa calcada no modelo clínico fortaleceu principalmente a psicologia clínica. De acordo com Cruces e Maluf (2007), muitos postos de trabalho públicos e privados, “foram desaparecendo na maioria dos estados da União, e como acrescenta Angelini (1975), raríssimas eram as escolas em nosso país que contavam com os serviços profissionais do psicólogo” (p. 173).

Somente na década de 1980, em especial após a publicação do livro *Psicologia e Ideologia – uma introdução crítica à Psicologia Escolar* de Maria Helena de Souza Patto (1984), as discussões sobre o fracasso escolar no Brasil começaram a tomar um novo rumo.

Autores como Patto (1984), Khouri (1984), Urt (1989), Antunes (1988), Ferreira (1986) e Almeida (1985) deram início a um processo de discussão que evidenciava, antes de mais nada, a busca de pressupostos críticos no que se refere a concepções de homem e das relações entre escola e sociedade no contexto histórico do capitalismo. (MEIRA, 2003, p. 22).

Na década de 1980, com a oficialização do construtivismo como pedagogia hegemônica no Brasil, o aprender por si mesmo, sem interferência do professor e a interação com outros indivíduos passaram a ser preocupação da educação em geral (SILVA e DAVIS, 2004). Inspirado em Piaget, o Construtivismo tinha, no entanto, a essência de suas ideias no movimento escolanovista uma vez que, como afirma Meira (2003), o lema do ‘aprender a aprender’, “apresentava um posicionamento negativo em relação ao ensino e ao papel do professor” (p.35). A ênfase no interacionismo e na

aprendizagem significativa no entanto, não melhoraram os índices de repetência no Brasil. De acordo com estudos a partir de dados de 1982 e 1988 do PNAD⁴, realizados por Ribeiro (1991), 52,5 % dos alunos matriculados na primeira série do primeiro grau em 1982 eram repetentes. Além disso, as taxas de repetência referentes a 1988 demonstravam ser “excessivamente altas para todas as séries do 1º Grau no Brasil, mesmo para regiões mais desenvolvidas do País e para as populações mais ricas” (p.11). Em relação a esses índices, as contribuições da Psicologia à Educação ainda apresentavam o viés da clínica, não levando em consideração a “condição multideterminada das circunstâncias nas quais os indivíduos se humanizam” (TANAMACHI e MEIRA, 2003, p.15). Ao contrário, como destacam Barbosa e Marinho-Araújo (2010), a parceria com a Psicologia consolidava-se por ser capaz de explicar de explicar o fracasso escolar de forma unidimensional apresentando soluções que focavam apenas o atendimento ao aluno.

Em busca de novos rumos para a trajetória da psicologia escolar

No início da década de 1990, algumas das obras de Vygotsky passaram a estar acessíveis no Brasil, influenciando os trabalhos de vários autores vinculados a área da Psicologia da Educação. Vygotsky, Lúria e Leontiev (SILVA e DAVIS, 2004), assim com o Wallon (ALMEIDA, 2008), entre outros, cujas ideias explicam como o mundo objetivo, socialmente determinado, estabelece e constrói o mundo subjetivo, particular do indivíduo, possibilitaram a compreensão das relações entre as condições de vida resultantes da sociedade capitalista e a natureza socio-histórica do psiquismo humano. Recentemente, os pressupostos teórico-metodológicos desses representantes da vertente sócio-histórica da psicologia têm sido empregados por pesquisadores brasileiros da área da Psicologia da Educação, em contraposição ao Construtivismo inspirado em Piaget (SILVA e DAVIS, 2004, p. 637).

Segundo Tanamachi e Meira (2003), a teoria de Vygotsky possibilita compreender como a perspectiva sócio-histórica explica a formação da consciência, as emoções, a relação linguagem/pensamento e desenvolvimento/aprendizagem. Nesse sentido, a teoria vygotskyana deixa claro que a Psicologia e a Educação têm papéis bem

⁴ PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (1982; 1988), do IBGE

delimitados no contexto da constituição histórico-social dos indivíduos. Em ambos os casos, a finalidade seria “favorecer os processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico” do indivíduo (p. 25). A educação, através da escola, pode promover a autonomia, a criatividade, a automotivação trabalhando com o que ainda não está desenvolvido no aluno. O professor seria o “mediador na dinâmica das relações interpessoais e na relação das crianças com o objeto de conhecimento” (TANAMACHI e MEIRA, 2003, p. 26). Dessa forma, a educação pode garantir sua finalidade que é apropriação, pelo indivíduo, da humanidade produzida histórica e coletivamente.

Igualmente, Wallon (ALMEIDA, 2008) também atribui à ação da escola, assim como de outros grupos em que a pessoa transita, o processo de humanização, “isto é, de dar ao homem as ferramentas para tornar-se um membro da humanidade” (p. 79). E ainda, para ele o professor contribui ativamente para o desenvolvimento da personalidade de seu aluno. Portanto, é necessário conhecer profundamente as relações que se estabelecem entre as emoções, o movimento e a cognição para o desenvolvimento da personalidade.

Em suma, a Psicologia é a ciência que se propõe a explicar como a partir do mundo objetivo se constrói o mundo subjetivo; como a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem no processo de humanização. Para Meira (2003), a psicologia escolar deve ter “o compromisso claro com a tarefa de construção de um processo educacional qualitativamente superior”. E acrescenta, deve “contribuir para que a escola cumpra de fato seu papel de socialização do saber e de formação crítica” (p. 57). O profissional da psicologia pode ajudar a escola na remoção dos obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento, enquanto as teorias de desenvolvimento, de aprendizagem e de personalidade podem favorecer, no professor, “uma atitude permanente de investigador do ser em desenvolvimento e de sua própria prática” pedagógica (ALMEIDA, 2008, p. 86).

Felizmente, aos poucos o cenário de diálogo entre a Psicologia e a Educação vem mudando e intervenções preventivas com inserção do psicólogo no cotidiano escolar vêm ocupando o lugar das velhas práticas remediativas. Para Guzzo e cols. (2010), o retorno aos ideais democráticos, a partir de 1980, impulsionou novamente a área da psicologia escolar. Psicólogos passaram a trabalhar na rede municipal de ensino

de alguns municípios, desencadeando “a construção de um movimento político na área para se repensar a prática profissional nesse campo de atuação” (p.133).

Assim, a partir de 1990, a teoria crítica passou a recriminar duramente dois aspectos: (i) o modelo biológico de ciência que sempre permeou a relação psicologia-educação e (ii) as práticas de *exclusão* (centradas no aluno) como a *psicologização* e *medicalização* da educação (ALMEIDA, 2002; BARBOSA e MARINHO-ARAÚJO, 2010; BOCK, 1999; COLLARES e MOYSÉS, 1998; PATTO, 1984; PROENÇA, 2002; TANAMACHI e MEIRA, 2003; entre outros).

Del Prette (2002) acrescenta que novas propostas e políticas educacionais baseadas na educação para a diversidade também têm contribuído positivamente para o contexto educacional. No entanto, essas propostas ainda apresentam contradições como a não regulamentação da função do psicólogo escolar, situando seus serviços fora da escola. Isso pode ser constatado no texto da nova LDB - Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu capítulo VII que trata dos “recursos financeiros”, o qual não favorece a atuação do psicólogo no contexto educacional. Del Prette, em sua análise sobre a Psicologia, Educação e LDB esclarece e critica esse aspecto,

(...) pode ser destacado o artigo 71, que estabelece a definição de ‘despesas educacionais’, e, em seu inciso IV, não apenas exclui o psicólogo, mas situa os seus serviços entre ‘outras formas de assistência social’. Dentro dessa visão equivocada e restritiva quanto às possibilidades de atuação em Psicologia, não é de se admirar que tal atuação seja vista como despesa e não como investimento educacional. (2002, p. 13)

Apesar dos equívocos apontados acima, Cruces e Maluf (2007), Sawaya (2002) e Souza (2007), entre outros, salientam que muitos psicólogos escolares já demonstram uma visão crítica da função da escola, percebendo-a como (i) campo de conflitos, contradições e possibilidade de rupturas; (ii) espaço essencial para apreensão de práticas e conhecimentos historicamente acumulados e (iii) instância com potencialidade para promover uma sociedade mais justa. Para ilustrar essa tendência, no estudo realizado ao final de 1990 com psicólogos recém-formados atuando na área da psicologia escolar, Cruces e Maluf concluem que os participantes valorizavam atividades em grupo e interdisciplinares; buscavam a solução coletiva dos problemas procurando envolver a instituição educacional como um todo; viam nas relações entre participantes do

processo de ensino e aprendizagem soluções para queixas escolares; buscavam resolver problemas de aprendizagem ou de comportamento de forma conjunta entre membros da escola e familiares. Portanto, já se podia perceber maior coerência entre intervenções concretas e as práticas sociais transformadoras idealizadas pela teoria histórico-crítica.

Porém, ainda há inúmeros obstáculos. Ao analisarem a produção científica da área, na última década, Guzzo e cols. (2010) criticam a escassez de publicação relativa à realidade brasileira contemporânea. Concluem que o fato do psicólogo não estar presente nas escolas acaba favorecendo a produção de um tipo de conhecimento “que tangencia os verdadeiros problemas da área” (p. 137). Temas como prevenção às drogas (MULLER; PAUL; SANTOS, 2008), processos de exclusão (MEIRA e ANTUNES, 2003; GUZZO e Cols., 2010), cotidiano escolar (ALMEIDA, 2002; BARBOSA e MARINHO-ARAÚJO, 2010) violência (LISBOA, 2005), construção e implantação do projeto político-pedagógico (ANTUNES e Cols., 2003; MARTINEZ, 2007), valorização do profissional da educação (SAWAYA, 2002; ANTUNES e Cols., 2003), para citar alguns, precisam estar entre as categorias essenciais das pesquisas na área, como enfatizam Guzzo e colaboradores.

Finalmente, como bem aponta Martinez (2007), há necessidade de melhorar a formação dos psicólogos escolares no sentido da aquisição de conhecimentos sobre educação e noções básicas em organização do sistema escolar, delineamento curricular, didática, políticas públicas, atividades de estágio em psicologia escolar, entre outros.

Sabemos que o diálogo, a valorização profissional e a parceria entre Psicologia e Educação passam necessariamente por uma formação em psicologia educacional e escolar de qualidade. A aceitação do psicólogo pela instituição educacional poderá ser facilitada se o primeiro estiver bem preparado. Outro aspecto importante é a imagem do psicólogo como profissional que atua nas questões relacionadas às dificuldades escolares, dentro de um modelo clínico, individualmente e em caráter remediativo. Essa imagem ainda parece permear o imaginário daqueles que trabalham na escola.

A inserção do psicólogo no quadro funcional da escola poderia contribuir para alterar essa concepção, mas para isso seria preciso investimento nessa área como um dos fundamentos da Educação (DEL PRETTE, 2002). Como apontado anteriormente, os avanços em políticas educacionais no Brasil têm feito movimentos pouco expressivos nesse sentido. Del Prette (2002) aponta que a exclusão dos serviços psicológicos daquilo que a LDB estabelece como “recursos financeiros” para a educação faz soar

estranha a necessidade de se considerar a Psicologia como um dos importantes fundamentos da Educação.

Os investimentos em Educação Básica no Brasil vêm crescendo a cada ano de acordo com os dados do IBGE. Os investimentos diretos foram de 4,3% do PIB em 2009 e 2010, sendo que apenas 1,6% se destinaram aos anos iniciais do ensino fundamental (PNAD/IBGE, 2009, 2010)⁵. Ainda de acordo com o Censo de 2009 e 2010 (PNAD/IBGE-2009, 2010), apenas 50,2% e 50%, respectivamente, dos jovens de 19 anos haviam concluído o ensino médio e a taxa de analfabetismo gira em torno de 10% entre os que têm 15 anos de idade ou mais (2009) e 9,6% (2010). De acordo com o movimento organizado pela sociedade civil e criado em 2006, Todos pela Educação⁶, a meta de investimento em educação Básica para uma educação de qualidade a todas as crianças e jovens do Brasil, em 2010 e até 2022 é de 5% do percentual do PIB. Mas como podemos avaliar se o investimento público feito até agora tem sido direcionado àqueles aspectos que de fato podem contribuir para a melhora na qualidade da educação?

Em seu estudo, Puccinelli e Slomski (s.d.)⁷ mencionam uma pesquisa realizada por Menezes-Filho sobre os determinantes do desempenho escolar no Brasil, em que afirmam que a maior parte das variáveis que parecem explicar variações em notas dos alunos estão relacionadas às:

(...) características não observáveis do aluno, tais como esforço, dedicação, inteligência e facilidade de aprendizado; características não observáveis do professor, tais como didática, esforço e preparação; e, por fim, dos diretores, tais como competência de gestão e capacidade de motivar professores. (PUCCINELLI e SLOMSKI, s.d., p.5)

Diante disso, podemos concluir nos referindo novamente a Guzzo e cols (2010) ao apontarem para a necessidade do profissional da psicologia no cotidiano escolar.

⁵ PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (2009; 2010), do IBGE

⁶ Movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada (sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos). Disponível em, <http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/as-5-metas/>

⁷ <http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos102010/12.pdf>

Para melhorar o diálogo entre a Psicologia e a Educação precisamos do psicólogo dentro da instituição atuando enquanto membro da equipe técnica respaldado por fundamentos da teoria histórico-crítica. Desta forma, como sugere Del Prette (2002), o psicólogo “poderia funcionar como mediador e catalizador” (p. 17) de um processo pedagógico efetivo no que diz respeito à função social aclamada para a escola, contribuindo favoravelmente para uma educação de qualidade. Para isso, é fundamental uma visão crítica da prática da psicologia escolar e o rompimento com modelos que priorizam a visão médica e remediativa e que atribuem peso excessivo ao individual/unidimensional para explicar comportamentos individuais ou sociais.

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, L.R. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, A. A. e ALMEIDA. L. R. (Orgs). *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. SP: Loyola, 71-87, 2008.

ALMEIDA, S. F. C. Psicólogo no cotidiano das escolas: re-significando a atuação profissional. In: GUZZO, R. S. L. (Org) *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje*. Campinas: Alínea, 2002.

ANTUNES e COLS. A psicologia escolar na implantação do projeto político pedagógico da rede municipal de ensino de Guarulhos: construindo um trabalho coletivo. In: MEIRA, M. E. M., e ANTUNES, M. A. M. *Psicologia Escolar: práticas críticas*. SP: Casa do Psicólogo, 2003.

BARBOSA, R. M. e MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia, Campinas*, 27(3), 393-402, 2010.

BOCK, A. M. B. A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. *Estudos de Psicologia, Natal*, 4(2), 315-329, 1999.

BRASIL. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em, <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>

_____. Lei 5.692/71 de 11 de agosto de 1971. Lei da Reforma do Ensino de 1º. e 2º. graus. Disponível em, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. D. Na vida dez; na escola zero: Os contextos culturais da aprendizagem da matemática. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo* (42), 79-86, 1982.

COLLARES, C. A. e MOYSÉS. M. A. A. *Preconceito no cotidiano escolar*. SP: Cortez, 1998.

CRUCES, A. V. V. e MALUF, M. R. Psicólogos recém-formados: oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. In: CAMPOS, H. R. (Org). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007.

DEL PRETTE, Z. A. P. Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões. In: GUZZO, R. S. L. (Org) *Psicologia Escolar: LDB e Educação hoje*. Campinas: Alínea, 2002.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. C.; MOREIRA, A. P. G.; TIZZEI, R. P.; SILVA NETO, W. M. de F. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29, (n. especial), 131-142, 2010.

LISBOA, C. S. de M. *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção*. Tese de Doutorado (Instituto de Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

MARTINEZ, A. M. O psicólogo escolar e os processo de implantação de políticas públicas: atuação e formação. In: CAMPOS, H. R. (Org). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Socio-Histórica. In: MEIRA, M. E. M. e ANTUNES, M. A. M. (Orgs). *Psicologia escolar: teorias críticas*. SP: Casa do Psicólogo, 13-78, 2003.

MOYSÉS M. A.; COLLARES C. A. L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: MEIRA M. E. M.; TLESKI, S.; FACCI, M., (Orgs.) *Exclusão e inclusão: falsas dicotomias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MULLER, A. C., Paul, C. L. e SANTOS, N. I. S. Prevenção às drogas nas escolas: uma experiência pensada a partir dos modelos de atenção em saúde. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 24 (4), 607- 616, 2008.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. SP: T. A. Queiroz, 1984.

PROENÇA, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In: OLIVEIRA, M. K. (Org.). *Educação e as temáticas da vida contemporânea*. SP: Moderna, 2002.

RIBEIRO, S.C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, 5(12), 07-21, 1991.

SAVIANI, Demerval. *As concepções pedagógicas na história da Educação Brasileira*. Recuperado em 20 de dezembro de 2011 de, www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos.../artigo_036.html, 2005.

SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, M. K. (Org.). *Educação e as temáticas da vida contemporânea*. SP: Moderna, 2002.

SILVA, F. G. e DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: Produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 3(123), 633-661, set./dez. 2004.

SIRCILLI, F. Arthur Ramos e Anísio Teixeira na década de 1930. *Paidéia*, 15(31), 185-193, 2005.

TANAMACHI, E. R. e MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia Escolar. In: MEIRA, M. E M e ANTUNES, M. A. N. (Orgs). *Psicologia Escolar: práticas críticas*. SP: Casa do Psicólogo, 11-62, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Teoria e Método em Psicologia*. SP: Martins Fontes, 1996.

ZIMMERMAN, B. J. e SCHUNK, D. H. (Eds) *Educational Psychology: a century of contributions*. NJ: Lawrence Earlbaum Associates, Inc. 2003.