

Compreender para transformar: A reconstrução da psicologia educacional na trajetória de trabalho do CRESAS*

Desde 1969, um centro de pesquisas francês vem se consolidando e contribuindo para a análise e a superação do fracasso escolar. Trata-se do CRESAS, órgão do INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), vinculado ao Ministério da Educação francês.

Abandonando a perspectiva psicopedagógica original da "inadaptação escolar", com enfoque explicitamente clínico e preventivo, a equipe de pesquisadores postula, atualmente, o "enfoque ecológico", centrado na pedagogia interativa. Sua presente contribuição se volta para a discussão da metodologia da pesquisa-ação e para a ênfase em processos de construção de conhecimento, em contextos de interação em pequenos grupos.

Este depoimento foi concedido pelas pesquisadoras MIRA STAMBACK, MARIANNE HARDY e CHRISTIANNE DESJARDINS, integrantes daquele Centro, na oportunidade de sua visita à Faculdade de Educação da UFMG, em setembro deste ano.

* CENTRE DE RECHERCHE DE L'EDUCATION SPECIALISÉE ET DE L'ADAPTATION SCOLAIRE.

A entrevista foi concedida ao setor de Psicologia Educacional desta Instituição, tendo sido coordenada e traduzida pela Prof^ª Elza Cataldo. Colaborou na organização do depoimento a Prof^ª Maria das Graças de Castro Bregunci, também pela Instituição.

QUESTÕES:

- Gostaríamos que vocês falassem um pouco sobre a trajetória do trabalho do CRESAS nesses quinze anos de existência, destacando o papel da Psicologia em sua história.

MIRA - O início do trabalho do CRESAS foi bastante influenciado por aquilo que a psicologia clássica trazia nos anos 60 a 70. Eu, pessoalmente, comecei a trabalhar nos anos 50 com a psicologia e ainda era uma orientação bastante clínica e, sobretudo, um trabalho ligado à questão do fracasso escolar (poder-se-ia dizer que mais ou menos 40, 50% dos psicólogos trabalhavam nessa direção mais clínica). Eu trabalhava em um hospital, mas como pesquisadora, com orientação clínica, voltada para crianças com dificuldades escolares.

Foi uma época de bastante entusiasmo, quando estava sendo implementada uma metodologia de diagnósticos, e também de reeducação dessas crianças. Esse entusiasmo durou mais ou menos dez anos, pelo menos para mim, mas ao fim desse período comecei a questionar esse tipo de atuação. Sobretudo, de uma forma prática e concreta, trabalhava com médicos nesse hospital, e o trabalho de psicólogo era com testes específicos e detalhados, mas quando era o momento das consultas médicas, percebia-se que os médicos não levavam em conta aquilo que analisávamos como psicólogos. Pior ainda, mesmo com os nossos colegas reeducadores, eles começavam a fazer os testes, não levando em consideração aquilo que já havia sido feito.

Mais grave ainda foi a nossa decepção de ordem científica, porque durante muito tempo, no início pelo menos, nos voltamos para a questão da dislexia, a dificuldade da aprendizagem da escrita e da leitura. E nós dizíamos que podíamos explicar a dislexia por distúrbios mentais, distúrbios temporais, de espaço. Começamos, então, a ampliar um pouco nosso terreno de pesquisa, indo às escolas, e pudemos perceber crianças já diagnosticadas que não tinham dificuldades, aprendiam a ler e a escrever, apesar de terem o problema de ordem espacial e motor. Encontrávamos também outras, em que nada havia sido detectado, revelando problemas reais. Ou seja, os testes não se apresentavam tão corretos na prática da escola, e todas as nossas belas publicações começaram a parecer não verdadeiras. A partir disso, começamos a questionar a nossa prática, ocorrendo o mesmo em todas as equipes.

Foi por esse motivo que aceitei, com muita satisfação, quando me convidaram a participar do Centro de Pesquisas, que iria justamente averiguar a questão do fracasso escolar, porque eu já estava de certa forma decepcionada com aquela atividade que estava desenvolvendo. No início, acabar-se-ia atuando com a mesma concepção teórica e prática que se aplicava no hospital. Justamente por isso, começamos a agir na escola maternal, para trabalhar com as crianças, a fim de evitar que elas comessem a ter problemas mais tarde. Fizemos uma pesquisa com uma amostra bastante grande – 1.238 crianças – e os resultados foram mais ou menos os mesmos que no hospital. E foi justamente aí que a presença dos professores trouxe uma riqueza muito grande e serviu para fazer com que se repensassem as idéias, as concepções e mesmo para mostrar novas direções de trabalho. Foram, sobretudo, aquelas professoras que não acreditavam no chamado retardo das crianças no meio popular, em termos da linguagem, foi esse tipo de professor que trouxe uma contribuição muito grande para o CRESAS. E questões como “quantas crianças fracassam” e “como é que essas crianças fracassam”, começaram a ser examinadas por mim, a partir do CRESAS. Através do Ministério da Educação Nacional francês, tomamos conhecimento de que 40% das crianças fracassavam na escola, na escola elementar. Quando se fala em escola elementar, na França, são cinco anos. Aquelas crianças que fracassam, na França, são sobretudo crianças do meio popular. Para os psicólogos clássicos, o fato não surpreenderia, porque eles o atribuem a um retardo de linguagem e de inteligência, o que o tornaria explicável. E foi justamente aí o papel importante das professoras dentro do CRESAS, mostrando que essas crianças não eram menos inteligentes do que as outras, que tinham condições de aprender e poderiam aprender, assim como as outras. Era a convicção delas a partir da experiência de professoras.

- Você poderia explicar a concepção de fracasso escolar? Que critérios são usados para a identificação da criança com fracasso?
- O principal critério seria a repetência, não passar de ano, o que acontece a 40% das crianças francesas. E na França, isso tem uma consequência grave, que é a defasagem da escolaridade regular. Os pesquisadores começaram a perceber que, nessa situação de teste, as crianças de meio popular sentem-se inibidas e constrangidas e têm dificuldades de se colocar, de se expressar nessa relação dual com o pesquisador. E foi Christianne, uma das pessoas envolvidas nessa atividade, a responsável por uma grande mudança na perspectiva de pesquisa do CRESAS, que foi principalmente o fato de mostrar que essas mesmas crianças, que nessa situação dual não conseguiam expressar muitos conhecimentos, dependendo das condições, se expressavam de uma outra forma, conseguiam demonstrar seu conhecimento.
- Você poderia nos descrever sua experiência, Christianne?

Christianne: O grupo de que eu participava fez, num primeiro momento, a análise comparativa com popula-

ções contrastantes, com o pressuposto de que uma pesquisa mais funda, mais minuciosa, poderia explicar por que as crianças estavam em dificuldades. E quando fizemos a análise, chegamos à conclusão de que não havia grande diferença nos níveis das crianças, mas foram encontradas diferenças de comportamento na relação criança – adulto: a relação de convivência com as crianças de meio favorecido e uma relação de menos convivência com as crianças de meio não favorecido. Começamos então a trabalhar a partir das críticas a esse procedimento, retomamos a criança de uma outra forma, pois, já que era o adulto que as estava intimidando, pensamos em colocá-las em grupos: seria, então, um grupo de crianças. Após ter visto que o questionamento do adulto tornava a criança muda, fizemos um exame, um teste que se apoiava e se baseava na relação das crianças, e em vez de querer fazer uma fotografia da ação das mesmas, pensou-se em analisar muito mais uma evolução daquele grupo. Nós tivemos muito dificuldade em fazer as pessoas entenderem que era no interior do grupo que se poderia conhecer mais individualmente cada criança. Seria mais uma contraprova. Escolhemos quatro crianças, que foram destacadas pelo fato de já estarem em fracasso escolar e pudemos analisar para cada uma delas a evolução de sua aprendizagem em relação à quantidade numérica, com materiais simples.

Deixava-se que explorassem esse material e a partir dessa exploração é que a criança era estimulada a associar o resto do grupo àquela atividade. Eram atividades feitas uma vez por semana, durante seis meses.

- O que determinou a escolha das crianças e qual era sua história anterior?

Christianne: – Eram crianças escolhidas pela professora, em função de sua situação de fracasso no primeiro ano da escola elementar.

Mira: – Essa questão sempre volta, sobre o fato de ser importante ou não conhecer a história anterior da criança. Na época, não estávamos muito preocupadas, mas depois de vinte anos temos uma idéia sobre isso. Eu gostaria de falar mais sobre a forma como trabalhamos hoje e não simplesmente a forma como se trabalhava antes. Conversando com as professoras, percebemos que algumas realmente se prendem muito ao fato de que há crianças que têm dificuldades em casa, que vêm de uma família com dificuldades, pais alcoolátras etc, e que tudo isso interfere na atividade de aprendizagem. Há algumas professoras que são muito preocupadas com essa história anterior. E a nossa experiência é que esse tipo de preocupação bloqueia as professoras, porque começam a pensar que, pelo fato de essa criança vir de famílias onde vivem seus irmãos fracassados na escola, ela também fracassaria. Depois de todos esses anos de trabalho chegamos à conclusão de que o importante é o olhar que se tem sobre essas crianças; se a gente as olhar acreditando que fracassarão na escola, elas realmente vão fracassar; se, pelo contrário, são vistas de uma outra forma, apostando que vão aprender, que são capazes, mesmo que o pai bata na mãe, mesmo que tenham pai alcoolátra, poderá haver retorno positivo de tal expectativa.

- Esclareçam para nós a diferenciação de posturas que

vocês encontravam na relação entre examinador e criança de diversas classes sociais.

Mira: Em uma das provas de Piaget, por exemplo, nós frisamos a questão numérica – quantas unidades tem aqui, tem o mesmo tanto que na outra? Maravilhava-nos o fato de uma criança de cinco anos ser capaz de dizer certas palavras e colocávamos a resposta como certa. É esse tipo de coisa que se está chamando de convivência. A criança de meio popular respondia igualmente, mas quando respondia sim, perguntava-se-lhe mais, fazia-se um questionamento, nunca estávamos satisfeitas (Por que é igual? Que é igual?) e com isso a forçávamos a chegar a uma resposta, como, por exemplo: meu pai disse isso. Dessa forma, desestabilizava-se, perturbava-se a criança. As respostas eram consideradas satisfatórias desde que existissem palavras que nos fossem conhecidas e, ao contrário, quando existia uma palavra que não se tinha o costume de usar, forçava-se mais. É claro que essa observação, nós a fizemos muito tempo depois porque, no momento, não percebíamos o que estava acontecendo. Como tudo era gravado e depois ouvido várias vezes, foi possível uma análise detalhada que levou a essa conclusão. De fato, eram os pesquisadores que não eram os mesmos com as crianças, quer dizer, eles tinham condutas diferentes em relação a elas. E foi justamente esse fato que nos levou a pensar que o que as crianças fazem depende muito das condições nas quais se trabalha com elas. Tivemos, então, uma idéia simples, a idéia de que se nós estávamos querendo analisar dificuldades escolares, porque não sair dos nossos hospitais, das nossas salas e ir para a escola, uma vez que o problema estava acontecendo lá? A partir daí surgiu a idéia de começar a trabalhar no campo da escola mesmo. É uma idéia simples, mas que causa resistência ainda hoje. Não no CRESAS, mas há pessoas que trabalham com dificuldade em escolas, que apresentam resistência em ir para a escola. E é uma minoria dos psicólogos escolares que trabalha dessa forma, em colaboração com os professores primários, porque a grande parte dos psicólogos trabalha como nós o fazíamos antes, no hospital ou em uma clínica, ainda fazendo testes em situações fora da escola. Nós, então, do CRESAS, decidimos trabalhar naquela direção, ou seja, junto com os professores, o que não quer dizer que essa seja uma direção fácil. À medida que vão sendo enfrentadas essas dificuldades, vai-se percebendo que é por aí mesmo, e que esse caminho vai nos trazer também muita satisfação. Foi desse modo que nos pusemos a repensar, a reconstruir muita coisa da psicologia da aprendizagem, pelo fato de trabalhar em colaboração com as professoras. E a partir dessa cooperação com os pesquisadores, os professores que têm crianças em dificuldades passaram a investir de outra forma no trabalho, a reconstruir, a refazer e a levar tudo isso em consideração. Porque em relação aos testes, quando se fazem perguntas, quando se questionam as crianças, não se pode entender, a partir dessas perguntas, o funcionamento, o processo de aprendizagem infantil. É justamente essa outra situação junto com a professora que permite perceber o processo de conhecimento da criança – o que o teste não faculta – como, por exemplo, no grupo de Christianne, para situar um pouco – que é chamado “grupo de distribuição”, onde é dado o material e se deixa que a criança explore esse material, que coloque enfoques e faça suas idéias sobre ele. O adulto passa a esti-

mulá-la a explicitar a sua compreensão sobre aquele tipo de atividade – é por aí que se vai captando mais o processo de conhecimento da criança. E se o adulto tem paciência para deixar que a criança continue e evolua um pouco naquela atividade, ele vai perceber que é nessa atividade que ela tem condição de fazer suas hipóteses, de discutir essas hipóteses, de fazer confrontações; o adulto passa a aprender muito nesse tipo de situação.

– Parece-nos que esta já é uma proposta de atuação pedagógica. Parece que vocês, partindo de uma abordagem mais individualista, caminham para uma abordagem mais institucional.

Mira: É verdade, parte-se da psicopatologia, passando então para uma forma mais institucional. Eu, pessoalmente, trabalho com crianças menores – o CRESAS trabalha com crianças pequenas, até sete, oito anos, embora um pequeno grupo trabalhe com crianças de até dez anos; mas realmente passamos a agir dessa forma institucional com as escolas. Nós começamos a perceber, a partir dessas pesquisas iniciais, que a diferença não estava entre as crianças, mas estava na relação adulto – criança. E, mais ainda do que a relação, no funcionamento da instituição.

– A proposta é colocada em termos de intervenção explícita?

Mira: Se antes estávamos procurando a transformação da escola, vamos dizer, de uma forma externa, a partir dessa pesquisa começamos a procurar a transformação, mas no interior, dentro da dinâmica da própria escola. Começamos então a nos inserir, a nos engajar no processo de transformação nesse interior. Não é simplesmente pela questão da pedagogia, mas é também a idéia de que para transformar é preciso entender, compreender – compreender para transformar. O importante é a gente ter percebido que o fracasso do aluno vem da forma clássica de funcionamento da escola. Essa situação é bem conhecida, a situação clássica onde a criança está de uma certa forma passiva, simplesmente recebendo os conhecimentos que o professor lhe inculca. Se nós queremos fazer com que essas crianças, que normalmente fracassam na escola, tenham um outro resultado, temos que transformar essas condições educativas. E é aí que vamos retornar um pouco o que a Christianne estava dizendo em termos da relação: se queremos transformar essas condições, temos que transformar também a relação criança – criança, adulto – criança, entre adultos, ou seja, a relação das pessoas que trabalham naquela escola. Não quer dizer que essa modificação da relação seja simplesmente fazer com que as pessoas se gostem mais, se amem mais – ótimo se assim for, mas não é o caso. O objetivo não é simplesmente tornar a escola efetivamente mais positiva: são modificações que vão se dar a partir do conteúdo e das aprendizagens também.

– Nesse tipo de abordagem, são adotadas os referenciais da análise institucional, da pedagogia social?

Mira: – Nosso objetivo talvez seja muito mais de ensino-aprendizagem, é a partir dessa relação que as coisas vão se modificando. É claro que nos aproximamos de

vários princípios dos autores que se dedicaram à análise institucional; eles preconizam também a abertura da escola para o exterior, para o trabalho em equipe, o direito das crianças de decidir sobre uma série de coisas que acontecem dentro da escola, mas eles são menos atentos, centralizam menos os trabalhos de aprendizagem. No caso do CRESAS, o que interessa é o princípio de que todas as crianças podem adquirir esses conhecimentos.

– Vocês fazem intervenção também em relação ao conteúdo e à metodologia que são trabalhados na escola?

Mira: – Na França, como em outros países em geral, existe o programa escolar. Nós não pretendemos a mudança do programa escolar, talvez por trabalharmos com crianças pequenas. Nessa faixa etária, todos nós concordamos que é importante para essas crianças a aprendizagem da leitura e da escrita, dos fundamentos da matemática, todos estamos de acordo com isso.

– Mas haveria alguma discussão sobre o conteúdo da alfabetização?

Mira: – Em relação ao objetivo do programa nós estamos de acordo. Talvez haja uma diferença em relação ao Brasil, mas na França existe total liberdade para a professora escolher o conteúdo, como ela quer trabalhar. Existem vários manuais, ela pode ou não escolher e utilizar um, ou pode escolher não utilizar nenhum, mas ela tem liberdade, na sala de aula, de trabalhar como quer.

– A psicogênese da alfabetização está sendo uma vertente importante para nós. Como ela está se configurando na França, atualmente?

Mira: – Na França existem várias formas, dependendo da equipe. Nós, particularmente, nos apoiamos muito na teoria de Piaget e também em Sinclair, que colaborou durante muito tempo com Piaget, com quem tem uma ligação estreita. Mas há outros, como por exemplo Wallon, autor francês no qual nós temos baseado e Vygotsky. Todos esses autores dão um quadro geral sobre o qual nos orientamos; por exemplo, nós adotamos um dos princípios de Piaget, que é a questão do construtivismo, e o seguimos. A Christianne falou sobre o fato de terem abandonado a relação e se baseado muito na ação, relação adulto – criança, e isso é totalmente dentro da teoria Piagetiana, que é centrada na ação, na construção do conhecimento pelas crianças. É esse tipo de coisa que nós fazemos.

– Como se coloca para vocês a questão dos diferentes saberes que as crianças trazem, em função de sua origem?

Mira: – Será que é necessário realmente conhecer essa cultura da criança, a cultura que ela traz para a escola? Ou haverá uma outra hipótese de que todas as crianças têm inscritas já nelas mesmas, como todo ser humano, a curiosidade de aprender, a vontade de aprender e a diversidade dentro disso?

O caso seria, então, de incentivar, de propor alguma coisa a essas crianças, que sejam jogos simples, mas que permitam que elas comecem a interagir dentro des-

ses jogos, dentro dessas atividades. Elas irão com culturas diferentes trazer a sua experiência, a sua bagagem, para esse tipo de atividade. É a mesma coisa que se está fazendo aqui. A criança está falando com o tipo de experiência que ela traz, com o que ela pode trazer a nós, e nós também estamos respondendo a ela com a experiência que temos. Não é o caso de se separar cada um com vivências diferentes, com experiências diferentes, mas fazer com que todas as pessoas com vivências diferentes se interajam, uma interação simétrica. Interação simétrica é justamente isso: todos têm uma atividade em comum onde cada um se sente autorizado a dar seu ponto de vista, onde cada um se sente respeitado, onde as pessoas se confrontam nessa situação, cada um podendo externar aquilo que está achando, suas incompreensões, suas dificuldades e, a partir dessa interação, é que a aprendizagem se daria. O papel do adulto deve ser o de estar o mais atento possível ao que está ocorrendo no grupo para garantir que todas as crianças, todos os elementos do mesmo possam realmente se sentir autorizados a exprimir o seu ponto de vista, a se sentir respeitados dentro disso. Nesse aspecto, também não se pode ter muita pressa, porque se uma criança fica sem participar, sem falar nada, em determinada situação, isso não significa esteja fora dela. O adulto tem que ter paciência para conseguir acompanhar um pouco a evolução do grupo. E se depois de várias sessões e de vários encontros essas crianças que estão um pouco à parte não se interessam e não investem na situação, é papel do adulto mudar o tipo de atividade, tentar mudar o procedimento, o tipo de relação que adota, para que elas possam também participar e investir, possam refletir, analisar e aprender.

SUGESTÕES DE BIBLIOGRAFIA:

1. CRESAS. Le handicap socio-cultural en question. Paris, ESF, 1978.
2. ———. L' échec scolaire n'est une fatalité. Paris, ESF, 1978.
3. ———. *Ouvertures: l'école, la crèche, les familles*. Paris L'Harmattan – INRP, 1984.
4. ———. *Intégration ou marginalisation? Aspects de l'éducation spéciale*. Paris, L'Harmattan – INRP, 1984.
5. ———. *Depuis 1981, l'école pour tous? Zones d'éducation prioritaires*. Paris, L'Harmattan – INRP, 1985.
6. AJURIAGUERRA, J. et alii. *A dislexia em questão*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.
7. SINCLAIR, H. et alii. *Les bébés et les choses: la créativité du développement cognitif*. Paris, PUF, 1982.
8. PIAGET, Jean, SINCLAIR, H. & BOVET, M. *Apprentissage et structures de la connaissance*. Paris, PUF, 1974; trad. esp: Madrid, Morata, 1975.
9. WEREBE, Maria José Garcia & NADEL-BRUFFERT, Jacqueline (org.), *Henri Wallon*. São Paulo. Ática, 1986.